Enseigner/apprendre le français langue étrangère autrement : expérimentation de la pédagogie du projet pour un public saoudien. Étude de cas à l'Université Roi Abdul Aziz à Djeddah (Arabie Saoudite)

Mervat Turkestani

▶ **To cite this version:**

Mervat Turkestani. Enseigner/apprendre le français langue étrangère autrement : expérimentation de la pédagogie du projet pour un public saoudien. Étude de cas à l'Université Roi Abdul Aziz à Djeddah (Arabie Saoudite). Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2012. Français. NNT : 2012MON30011 . tel-00727289

HAL Id: tel-00727289

https://theses.hal.science/tel-00727289

Submitted on 3 Sep 2012

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.

UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY, MONTPELLIER III

Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales

Doctorat de l'Université Paul-Valéry, Montpellier III

Discipline : Sciences du Langage

Thèse présentée et soutenue par

Mervat TURKESTANI

ENSEIGNER/APPRENDRE LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AUTREMENT : EXPÉRIMENTATION DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET POUR UN PUBLIC SAOUDIEN.

ÉTUDE DE CAS À L'UNIVERSITÉ ROI ABDUL AZIZ À DJEDDAH (ARABIE SAOUDITE)

Sous la direction de M. le Professeur **Bruno MAURER**

Membres du jury :

- **M. Christian PUREN (Rapporteur)**
  Professeur émérite des Universités, Université de Saint-Étienne.
- **M. Foued LAROUSSI (Rapporteur)**
  Professeur des Universités, Université de Rouen.
- **Mme. Michèle VERDELHAN (Présidente du jury)**
  Professeur émérite des Universités, Université Montpellier III.
- **M. Bruno MAURER (Directeur de thèse)**
  Professeur des Universités, Université Montpellier III.

Juin 2012

À la mémoire de mon grand-père, ***Abdul Baqi Turkestani***,

à mon père, ***Mohammad-Amine Turkestani***,

à ma mère, ***Fatmah Al-Abdullah*** ♥

Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord exprimer toute ma gratitude à ***Monsieur Bruno Maurer*** qui a accepté de me diriger au cours de cette recherche et qui a su me guider judicieusement dans chacune des étapes de sa réalisation. Son temps, ses suggestions, ses commentaires et ses critiques m'ont permis de réussir à traverser cette étape professionnelle exigeante. Avec lui, j'ai appris à mieux connaître et à apprécier le monde de la recherche. Motivé et toujours disponible malgré ses préoccupations, il m'a, sans contredit, aidée à grandir dans cette aventure qui mêle aussi bien les apprentissages cognitifs qu'affectifs. Dans ce sens, il a réussi à allier confiance et rigueur dans le soutien qu'il m'a apporté.

Mes sincères remerciements vont également aux membres du jury, ***Madame Michèle Verdelhan***, ***Monsieur Christian Puren***, ***Monsieur Foued Laroussi***, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Je tiens à remercier ***Dr. Randa Alshaikh***, chef du département des langues européennes à la section féminine de l'Université Roi Abdul Aziz, pour son accueil chaleureux.

Je remercie vivement mes collègues de la section de français, ***Dr. Salwa Almaiman***, ***Dr. Merwat El-Biblawi***, ***Dr. Géhane Hassan***, ***Imen Ben Moussa***, ***Dr. Manal Altawdi*** (de la section d'anglais) – et tout particulièrement, le ***Dr. Névine Chérif*** qui m'a ouvert sa classe et m'a ainsi permis d'expérimenter mon dispositif –, ainsi que les étudiantes du groupe expérimental ; sans elles, la pédagogie du projet n'aurait pas pris corps au sein de la section de français.

Je ne remercierai jamais assez ma famille : mes parents, mes frères et mes sœurs – ***Majed***, ***Maysoon***, ***Masha'el***, ***Marwa***, ***Manal***, ***Fares*** – pour leur soutien affectif sans faille.

Finalement, je tiens à exprimer toute ma gratitude à ***Racha Ghosn***, à ***Ghada Benlimam***, à ***Amna Alkhatib***, à ***Salha Alqahtani***, à ***Hawazen Badawood***, à ***Najla Alkhaldi***, à ***Ahmad Bafaraj***, à ***Othman Aldhewaile*** et à tous mes amis pour leur soutien dans les moments les plus pénibles que j'ai vécus durant mes séjours en France.

Effectivement, sans l'aide, les encouragements, la gentillesse et le soutien affectif des uns et des autres, cette thèse n'aurait pas vu le jour.

Encore merci !

RÉSUMÉ

Langue optionnelle, intervenant seulement au niveau de l'université, le français n'attire que peu d'étudiants en Arabie Saoudite, et ses modalités d'enseignement transmissives ne suscitent guère la motivation. Cherchant comment améliorer son enseignement, comment enseigner autrement cette langue, comment initier une pratique vivante de la langue et obtenir des apprentissages durables, nous nous sommes orientée vers la pédagogie du projet. Nous avons ainsi, dans la section féminine de français de l'Université Roi Abdul Aziz, pu tester la faisabilité d'une introduction de cette méthodologie, et mettre à l'épreuve son efficacité dans le cadre d'un projet de promotion de la cuisine du Moyen-Orient.

Cette expérimentation a eu lieu au cours du deuxième semestre de l'année 2010-2011 avec douze étudiantes de niveau A2. Inscrit dans une perspective actionnelle, ce projet supposait la réalisation d'un certain nombre de tâches, et intégrait les TIC. Il s'agissait en effet de produire un livret électronique de cuisine et de le diffuser sur des sites culinaires francophones. À l'aune des résultats de cette étude de cas, force est de reconnaître que l'introduction de la pédagogie du projet se heurte, dans ce contexte particulier, à certaines limites (des obstacles dus aux représentations, au contexte socioculturel, au fait qu'il s'agisse pour les apprenantes comme pour l'enseignante d'une expérience inédite, et surtout au manque de temps). Mais, il s'avère également que les étudiantes ont su s'approprier cette nouvelle pédagogie, saisir cette occasion de concrétiser leurs apprentissages, de travailler en équipe, d'apprendre en agissant et de réinvestir leurs compétences non langagières.

MOTS-CLÉS

- Arabie Saoudite
- Pédagogie active
- Pédagogie du projet
- Didactique du français langue étrangère
- Perspective actionnelle
- Technologie de l'information et de la communication (TIC)

TITLE

Teaching/Learning French as a Foreign Language: Testing of the Project Based Learning on Saudi Learners. A case study to King Abdul Aziz University- Jeddah- Kingdom of Saudi Arabia.

ABSTRACT

In the Kingdom of Saudi Arabia, French is an optional language which is only taught at university. It does not attract a lot of learners specially because its means of teaching does not motivate them. Wishing to promote learning French by teaching it using different methods, in addition to motivate the learners to practice it in a lively and practical way to achieve positive and continuous results, we have chosen the topic of this research and decided to apply our method to the women's section in King Abdul Aziz University to test the possibility and efficacy of utilizing it within the framework of a project to promote the Middle East Cuisine.

The practical part of this experiment was implemented in the second term of the academic year 2010/2011 on twelve "A2" students. This project aims at accomplishing a number of tasks using

Information and Communication Technology. The target is to produce an electronic book for cooking recipes and to publish it at the francophone countries cuisine sites. Analyzing the results of this study, we noticed that implementing this project faced some difficulties regarding the representations of the students, the social and cultural context, the limited time allocated to the experiment and the fact that this experiment is totally novel to both learners and the teacher. Yet, it was perceived that the learners managed to comprehend and fully grasp this new experiment, utilize it and apply the theoretical information that they have attained. They have also learned how to work as a team; they were educated by practice, in addition to using the non-linguistic skills that they have acquired previously.

KEY WORDS

- Kingdom of Saudi Arabia
- Active Learning
- Project Based Learning
- Teaching French as a Foreign Language
- Action-Oriented Approach
- Information and Communication Technology

العنوان

تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية : تجربة تطبيق منهجية المشروع على دارسين سعوديين .
دراسة حالة على جامعة الملك عبدالعزيز بجدة بالمملكة العربية السعودية.

ملخص

تعتبر اللغة الفرنسية لغة اختيارية تدرس فقط على مستوى التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية و هي لغة لا تجذب كثيرا من الدارسين خاصةً و ان طرق تدريسها لا تحفزهم على ذلك. و رغبة منا في تطوير تعليم اللغة الفرنسية عن طريق تدريسها بأساليب مختلفة و تحفيز الدارسين على تناولها بشكل عملي حي و ذلك للحصول على نتائج ايجابية مستديمة, قررنا اختيار موضوع البحث هذا و تطبيق الاسلوب الذي نقترحه على قسم السيدات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة و ذلك للتحقق من امكانية تطبيقه و من فعاليته في اطار مشروع ترويج المطبخ الخاص بمنطقة الشرق الاوسط.

و قد نفذنا الجانب العملي لهذه التجربة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2011/2010 على اثنتي عشرة طالبة من مستوى شبه مبتدئ . و تهدف هذه التجربة الى تطبيق منظور التعليم العملي و الذي يتمثل في تنفيذ عدد من المهام و استخدام تكنولوجيا الاتصالات و المعلومات. فالهدف هو انتاج كتاب الكتروني "لوصفات اكلات شرقية" و نشره في مواقع الطبخ الخاصة بالدول الناطقة بالفرنسية. و بالنظر الى النتائج التي تمخضت عن هذه الدراسة, فقد لاحظنا ان تطبيق المشروع قد تعرض لعدة مشكلات تتعلق بالمفاهيم الراسخة عن الموضوع لدى الطالبات, و بالسياق الاجتماعي و الثقافي, و بكون التجربة جديدة تماما بالنسبة للطالبات و للأستاذة نفسها, و بضيق الوقت المتاح. الا انه لوحظ ان الطالبات استطعن استيعاب هذه التجربة الجديدة و استفدن منها في تطبيق المعلومات النظرية التي حصلن عليها فيما سبق, و العمل بروح الفريق و التعلم بالممارسة و استخدام المهارات غير اللغوية التي حصلن عليها في السابق.

الكلمات الرئيسية

- المملكة العربية السعودية
- التعليم الفعّال
- منهجية المشروع
- تدريس الفرنسية كلغة اجنبية
- منظور التعليم العملي
- تكنولوجيا الاتصال و المعلومات

Abréviations

3D : Trois Dimensions[1].

AC : Apprentissage Coopératif.

AC : Approche Communicative.

AFNOR[2] : Association Française de NORmalisation.

APP : Apprentissage Par résolution de Problèmes.

APPP : Approche Pédagogique Par Projet.

BIE: Buck Institute for Education.

CARET: Center for Applied Research in Educational Technologies.

CD : Compact Disc.

CECR(L) : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CEFRIO : CEntre FRancophone d'Informatisation des Organisations.

CREDIF : Centre de Recherche et d'Étude pour la DIffusion du Français.

DLCE ou DLC : Didactique des Langues-Cultures Étrangères.

DVD : Digital Versatile Disc.

FFFOD : Forum Français sur la Formation Ouverte et à Distance.

FLE : Français Langue Étrangère.

GFEN : Groupe Français de l'Éducation Nouvelle.

ISO : International Organization for Standardization

LVE : Langues Vivantes Étrangères.

MA : Méthodologie Active.

---

1 « *Trois dimensions : x, y, z, les trois axes qui constituent le repère orthonormé de la géométrie dans l'espace* », http://fr.wikipedia.org/wiki/Trois_dimensions (consulté en mars 2012).

2 « ***AFNOR** est l'organisme officiel français de normalisation, membre de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) auprès de laquelle elle représente la France* », http://fr.wikipedia.org/wiki/Association_fran%C3%A7aise_de_normalisation (consulté en mars 2012).

MAO : Méthodologie Audio-Orale.

MAV : Méthodologie Audio-Visuelle.

MD : Méthodologie Directe.

MT : Méthodologie Traditionnelle.

NTE : Nouvelles Technologies Éducatives.

(N)TIC : (Nouvelles) Technologies de l'Information et de la Communication.

OSR : Objectif Social de Référence.

PA: Perspective Actionnelle.

PBL: Project Based Learning.

PERT: Program or Project Evaluation and Review Technique.

PP : Pédagogie du Projet ou par le projet.

PréAO : Présentation Assistée par Ordinateur[3].

RESCOL : RÉseau SCOLaire canadien.

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (ou l'Éducation).

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization[4].

Web : World Wide Web.

ZPD : Zone Proximale de Développement

[3] *PowerPoint.*

[4] Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 3

Résumé 4

Abréviations 6

INTRODUCTION 13

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE 20

Chapitre 1 : Le contexte de la recherche 21

1.1. PRÉSENTATION DE LA SITUATION HISTORICO-GÉOGRAPHIQUE ET LINGUISTIQUE DU ROYAUME D'ARABIE SAOUDITE 21

1.1.1. Aperçu géographique 21

1.1.1.1. Superficie et frontières 22

1.1.1.2. Climat 22

1.1.1.3. Population 22

1.1.1.4. Ressources naturelles 23

1.1.1.5. Langue 23

1.1.2. Aperçu historique : d'hier à aujourd'hui 25

1.2. LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN ARABIE SAOUDITE 28

1.2.1. Fonctionnement global du système éducatif saoudien 28

1.2.2. L'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif saoudien 32

1.2.2.1. La langue anglaise 32

1.2.2.2. La langue française 33

1.2.3. Le statut de l'enseignement du français à l'Université Roi Abdul Aziz 36

1.2.3.1. L'Université Roi Abdul Aziz 36

1.2.3.2. La section féminine de français 38

a. Programme 38

b. Objectifs 40

c. Profil des étudiantes 42

d. Profil du corps enseignant 43
e. Méthodes utilisées 46
f. Conclusion 46
1.3. LA FEMME DANS LA SOCIÉTÉ SAOUDIENNE 48
Chapitre 2 : La Pédagogie du Projet, méthode d'apprentissage ouverte et vivante 55
2.1. DU PROJET À LA PÉDAGOGIE DU PROJET 56
2.1.1. Définition, typologie, caractérisation 56
2.1.1.1. Qu'est-ce qu'une pédagogie ? 56
2.1.1.2. Qu'est-ce qu'un projet ? 57
2.1.1.3. Différents types de projet 65
a. Typologie du projet 65
b. Différents types de projets dans la sphère éducative 68
2.1.1.4. Du projet pédagogique à la pédagogie du projet 72
2.1.1.5. Qu'est-ce qu'une « pédagogie du projet » ? 73
a. Pédagogie nouvelle *vs* Pédagogie traditionnelle 73
b. Naissance de la pédagogie du projet 75
c. Définition de la pédagogie du projet 85
d. Caractéristiques et conditions du projet 89
2.1.2. Démarche de la pédagogie de projet 90
2.1.2.1. Naissance du projet 97
a. Élaborer le diagnostic de la situation (analyse de la situation) 97
b. Définir le projet 98
c. Envisager des stratégies 103
2.1.2.2. Structuration du projet 104
a. Affiner le projet 104
b. Planifier le projet 104
2.1.2.3. Réalisation du projet 105
2.1.2.4. Évaluation 106
2.1.3. Apports de la pédagogie du projet dans le domaine éducatif 110
2.1.3.1. Développer des savoirs et des savoir-faire dans l'action 110

2.1.3.2. Transférer des savoirs et des savoir-faire indépendamment des cloisonnements disciplinaires 111
2.1.3.3. Développer des savoir-être et des savoir-agir dans l'interaction 113
a. L'autonomie 113
b. La responsabilité 114
c. La confiance en soi (reconstruire une image de soi positive) 115
d. La coopération 115
e. La créativité 117
2.1.3.4. Développer des savoirs, et des savoir-faire, sociaux et culturels grâce au produit fini socialisé 118
2.1.3.5. Accroître et entretenir la motivation 121
2.1.3.6. Établir de nouvelles relations pédagogiques 124
a. Le rôle de l'apprenant 124
b. Le rôle de l'enseignant 126
2.1.4. Dérives et limites de la pédagogie du projet 132
2.1.4.1. Dérives de la pédagogie du projet 132
2.1.4.2. Limites de la pédagogie du projet 134
2.2. INSCRIPTION DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET DANS L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES 136
2.2.1. Évolution historique de l'enseignement/apprentissage dans la didactique des langues-cultures étrangères 136
2.2.1.1. La méthodologie traditionnelle (méthode grammaire-traduction) 141
2.2.1.2. La méthodologie directe-active 142
2.2.1.3. La méthodologie audio-orale 145
2.2.1.4. La méthodologie audio-visuelle 147
2.2.1.5. L'approche communicative 148
2.2.1.6. La perspective actionnelle 151
2.2.2. Pédagogie du projet et perspective actionnelle 156
2.3. PÉDAGOGIE DU PROJET ET TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION 162

2.3.1. TIC et enseignement/apprentissage des langues- cultures étrangères 162
Qu'en est-il donc de l'intégration des TIC dans DLCE ? 166
a. TIC/AC : technologies « nouvelles » et approche communicative 166
b. TIC/ PA : technologies « nouvelles » et perspective actionnelle 168
2.3.2. Potentialités des TIC et pédagogie du projet 174
a. Une garantie quant à l'authenticité des situations de communication 179
b. Une garantie quant à la motivation 180
c. Une réponse aux exigences de transformation 184
2.4. CONCLUSION 191
DEUXIÈME PARTIE : TRAVAIL DE TERRAIN 193
Chapitre 3 : Travail de terrain. Étude de cas. Expérimentation relevant de la pédagogie du projet 194
3.1. DESCRIPTION DU DISPOSITIF 194
3.1.1. Définition du projet 197
3.1.2. Le déroulement du projet 201
3.1.2.1. Préliminaires 202
3.1.2.2. Le projet 204
PREMIÈRE PHASE : UNE PHASE DE CONCEPTION ET DE PLANIFICATION 204
DEUXIÈME PHASE : UNE PHASE DE MISE EN MOTS, DE RÉVISION ET DE RÉALISATION-CONFECTION 217
TROISIÈME PHASE : UNE PHASE D'ÉVALUATION ET DE SOCIALISATION 220
3.1.3. L'intégration des TIC 226
3.2. ANALYSE DU DISPOSITIF 228
3.2.1. Des actions (une succession d'actions nécessaires à la réalisation du projet) 228
3.2.2. Une situation-problème 229
3.2.3. Des recherches 233
3.2.4. Une négociation et une répartition des tâches et des rôles 234
3.2.5. Une collaboration 235
3.2.6. Une acculturation 235
3.2.7. Une approche tranversale et multidisciplinaire 237
3.2.8. Une dynamique 238

3.2.9. Une implication 239
3.2.10. Une finalisation 239
3.2.11. Une socialisation et une diffusion 240

3.3. BILAN 244

3.3.1. Jusqu'où ? 244
3.3.1.1. Dérives de la pédagogie du projet 244
3.3.1.2. Limites à la mise en place d'une pédagogie du projet 247

3.3.2. Quels gains ? 262
3.3.2.1. Accroître la motivation 263
3.3.2.2. Développer des savoirs et des savoir-faire dans l'action 266
3.3.2.3. Développer des savoir-être et des savoir-agir par la co-action 297
3.3.2.4. Transférer des savoirs et des savoir-faire et développer les savoirs sociaux 310
3.3.2.5. Établir de nouvelles relations pédagogiques 310

3.4. CONCLUSION ET PERSPECTIVES 316

CONCLUSION GÉNÉRALE 328

BIBLIOGRAPHIE 336

ANNEXES 352

Liste des figures 504

Liste des tableaux 506

Liste des annexes 507

Index des auteurs 509

INTRODUCTION

En tant qu'enseignante de français langue étrangère, nos recherches se sont orientées vers la didactique des langues-cultures étrangères, une discipline en constante évolution, et ce, afin de trouver des moyens qui nous aident à améliorer l'enseignement/apprentissage actuel du français langue étrangère (désormais FLE) à la section féminine de l'Université Roi Abdul Aziz, section où les savoirs sont transmis de façon verticale (de l'enseignant aux apprenants), où les modalités d'enseignement conservent un caractère transmissif et unilatéral.

Notre objectif était de trouver des méthodologies qui permettent aux apprenants de pratiquer la langue dans des situations authentiques de la vie réelle, avec de vraies personnes, des méthodologies qui leur offrent l'opportunité d'utiliser cette langue en classe et en dehors de la classe ; des méthodologies vivantes, qui rendent les apprenants actifs et capables de construire leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être tout en agissant, en réalisant une production concrète d'utilité sociale, qui offrent la possibilité d'un plus grand engagement, d'un travail en équipe encourageant la collaboration et « *atténu*[ant] *les rivalités entre les bons (ceux qui prennent toujours la parole) et les moins bons (ceux qu'on n'entend jamais)* » (Tagliante, 2006 : 29), qui permettent le développement de la pensée critique, de la réflexion et de la créativité des apprenants et les aident à explorer leurs potentiels et leurs aspirations. Des méthodologies qui, en outre, incitent les apprenants à être en contact avec d'autres mondes par le biais des outils technologiques qui sont à leur disposition.

Nos nombreuses lectures nous ont amenée à découvrir cette pédagogie active qu'est la pédagogie du projet[5], 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* » (Bordalo & Ginestet, 1993 : 8). Et celle-ci semblait répondre aux besoins que nous venons d'énoncer.

Nous avons donc décidé de l'expérimenter, sur place, et dans ce but, nous avons forgé un dispositif, autour du thème de la cuisine, qui mette en œuvre les principes de cette méthodologie.

[5] Pour définir cette approche pédagogique, différentes dénominations ont vu le jour : *the project method, the project approach, project work, project based-learning,* pédagogie par projet, pédagogie du projet, apprentissage par projet, démarche en projet, etc.

À la manière d'Isabelle Bordalo et de Jean-Paul Ginestet - comme en témoigne le titre de leur ouvrage paru en 1993, *Pour une pédagogie du projet* -, nous préférons utiliser les termes de pédagogie du projet.

1. Notre problématique

C'est donc pour expérimenter concrètement des voies nouvelles et tester leur efficacité, pour savoir si, dans un contexte globalement transmissif et figé, apprendre autrement la langue française était possible, que nous avons mené cette expérience.

Nous nous demandions, en effet, si des pratiques d'enseignement/apprentissage plus actives pouvaient être introduites et mises en œuvre dans la section féminine de français, si les étudiantes seraient sensibles à des approches pédagogiques différentes et si elles sauraient s'y adapter.

2. Nos hypothèses

Le système éducatif étant à proprement parler figé sur ses positions, il était illusoire de croire que, pour apprendre autrement une langue étrangère, on pouvait se limiter à de simples ajustements, à quelques apports ou rectifications dans la manière actuelle d'enseigner. Notre hypothèse, au contraire, était que pour obtenir une réelle amélioration de l'enseignement du français à l'Université Roi Abdul Aziz, il fallait mettre fin aux pratiques actuelles d'enseignement et procéder à de réels changements dans les modalités d'enseignement/apprentissage.

Notre deuxième hypothèse était que la pédagogie du projet offrait un cadre pertinent dans lequel s'insérer, qu'elle offrait des réponses en la matière, qu'elle offrait des garanties : les changements seraient réels et l'amélioration notable.

Enfin, dernière hypothèse, il nous semblait que la pédagogie du projet s'inscrivait parfaitement dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

3. Notre expérimentation

Nous avons donc décidé de conduire ce que l'on peut apparenter à une recherche-action et de mener une étude de cas, de procéder à une étude qualitative de cette expérimentation réalisée dans la section féminine de français de l'Université Roi Abdul Aziz. Une expérimentation qui a eu lieu au cours du deuxième semestre de l'année 2010-2011 avec douze étudiantes de niveau A2 (classification du *Cadre européen commun de référence pour les langues*).

Inscrite dans une perspective actionnelle, la conduite de ce projet supposait la réalisation d'un certain nombre de tâches, et intégrait les Technologies de l'information et de la communication (désormais TIC).

En effet, nous avons, dans le cadre d'un *Atelier culinaire*, élaboré un projet dont la visée était de faire découvrir et de promouvoir la cuisine traditionnelle du Moyen-Orient ; un projet intitulé « Étudiantes, aux fourneaux ! », qui avait pour stratégie la diffusion de recettes sur des sites culinaires francophones et pour objectif d'action l'élaboration de menus thématiques proposant des plats typiques et représentatifs de la cuisine orientale ; un projet qui aboutissait à la production collective d'un objet numérique, un livret électronique de cuisine.

Il s'agissait donc de concevoir :

- un livret dont l'objectif était de proposer des menus représentatifs de la cuisine traditionnelle du Moyen-Orient afin de donner la possibilité, à des internautes curieux, de découvrir et de réaliser des plats typiques, voire d'organiser un repas thématique ;
- chaque groupe (au nombre de quatre) devant élaborer un menu thématique constitué, à la manière française, d'une entrée, d'un plat et d'un dessert ;
- chacun des trois plats du menu élaboré en commun étant pris en charge par une étudiante qui devait réaliser sa recette et, par ailleurs, la présenter sous une forme écrite et illustrée, enregistrée ou encore filmée ;
- une recette qui devait être conforme aux conventions et aux normes de présentation françaises actuelles, car ce livret était destiné à être diffusé sur des sites culinaires francophones.

Ainsi, ce n'est pas (du moins pas directement) d'une rencontre avec la richesse et la diversité de la gastronomie française, ni même de la sempiternelle organisation d'un repas ou d'un banquet dont l'objet est de faire découvrir la cuisine française à un public plus ou moins artificiel, dont il est question dans le cadre de cette expérimentation.

À l'inverse de la plupart des dispositifs portant sur la cuisine et intervenant dans le cadre du français langue-culture étrangère, c'est en partant de la cuisine saoudienne, de la cuisine locale, c'est en partant des plats que les étudiantes connaissaient, que la rencontre avec les pratiques et habitudes alimentaires françaises a eu lieu.

Et s'il en a été ainsi, si le cours ordinaire des choses a été inversé (si la dynamique esquissée pour aller à la rencontre d'une culture différente a consisté à partir de la culture locale, de la culture des apprenantes ; si l'on a cheminé, allant du connu vers l'inconnu, de la culture source à la culture cible), c'est précisément parce que notre dispositif est inscrit dans une logique qui est celle de la pédagogie du projet.

Celle-ci, en effet, se caractérise par le fait qu'elle a pour point de départ les apprenants (leurs savoirs, leurs représentations, leurs besoins, leurs intérêts, leurs préoccupations…) ; qu'elle considère l'authenticité des actes de communication, l'ouverture sur l'extérieur et l'adresse à des destinataires authentiques comme des conditions nécessaires.

La pédagogie du projet se distingue, en outre, par le fait qu'elle engage les apprenants dans un processus de co-gestion, un processus allant de l'émergence du projet à sa réalisation ; l'enjeu étant, de conduire sa réflexion jusqu'à l'action.

Comment envisager que des étudiantes saoudiennes, qui ignorent pour ainsi dire tout de la cuisine française, puissent être à l'origine d'un projet de découverte et de dégustation de cette cuisine ? Et quand bien même forgeraient-elles le projet de découvrir et de faire découvrir « la richesse et la diversité de la cuisine française », quels en seraient les destinataires, et quelle langue utiliserait-on ?

Il est peu probable que des étudiantes saoudiennes projettent de s'adresser à un public français ou francophone (qui plus est quasi inexistant à Djeddah) afin leur faire découvrir des spécialités françaises (qu'elles-mêmes ne connaissent pas). Pour que l'acte de communication conserve quelque vraisemblance, il leur faudrait envisager de s'adresser à un public pour qui la cuisine française relève d'une réelle découverte. Mais si tel était le cas, s'il s'agissait de faire découvrir à des Saoudiens la cuisine française, les échanges ne pourraient pas avoir lieu en français.

Imaginer, au contraire, que les étudiantes puissent avoir envie de faire découvrir leur propre univers, de faire goûter des plats qu'elles-mêmes apprécient est bien plus crédible et assurément plus réaliste.

Comment faire autrement que de s'exprimer en français, dès lors qu'il s'agit d'interpeller des internautes étrangers (français ou francophones) ? Comment faire autrement, pour « toucher » ces destinataires et se faire entendre d'eux, que de « parler leur langue » ? Comment se faire entendre sans adopter les codes et les conventions qui sont les leurs ?

La prise en compte de la culture de l'autre s'avère, dès lors, incontournable.

Et ce, qu'il s'agisse de cette catégorisation des plats toute française qui oppose entrée, plat principal et dessert ou qu'il s'agisse de normes et de conventions textuelles propres à la rédaction d'une recette.

Ainsi, dans le cadre de cette expérimentation, où il s'agit de présenter « à la française » la cuisine du Moyen-Orient, la rencontre avec la culture culinaire française est avant tout d'ordre notionnel

et textuel. Les objectifs culturels, inhérents à l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère, n'ont donc pas été atteints par le biais des objets sur lesquels nous avons travaillé (des plats représentatifs de la cuisine traditionnelle du Moyen-Orient en l'occurrence), mais par le biais de la construction de notions (les notions de menu, de catégorie de plat, de chef étoilé…) et d'un modèle textuel (une recette), notions et modèle spécifiques à la culture française et étrangères à la culture saoudienne.

Cette inversion du cours ordinaire des choses pour ce qui est des situations d'enseignement/apprentissage ayant pour thème la gastronomie a également eu pour conséquence que, partant des apprenantes, de leur univers et de leurs références, le dispositif expérimenté adopte, de fait, une perspective interculturelle. D'emblée, il relève de la mise en contact des deux cultures.

C'est donc sur le mode d'une étroite interaction entre culture cible et culture source que sont construits les savoirs culturels et linguistiques, ceux-ci naissant des « frottements » entre cultures. C'est notamment en se demandant si tel plat saoudien devait être considéré comme une entrée ou un plat principal que les étudiantes se sont approprié ce jeu de distinction ; c'est donc au creuset d'un retour sur leur propre culture qu'elles ont été amenées à s'approprier une culture autre.

Enfin cette inversion du cours ordinaire, a eu pour conséquence notable de faire de la classe, non pas un lieu de réception d'un savoir fourni par l'enseignant, mais de faire de celle-ci un lieu de production de savoirs, puisque, en définitive, ce dont il est question, c'est d'un projet de vulgarisation de la cuisine du Moyen-Orient.

Les paradoxes et les défis[6] que cette tentative d'introduction de la pédagogie du projet à l'Université Roi Abdul Aziz nous a amenée à relever étaient donc nombreux :

- introduire dans un contexte transmissif et verrouillé une méthodologie innovante et surtout, par définition, ouverte sur l'extérieur ;
- introduire, dans un contexte où la passivité et la dépendance à l'égard de l'enseignant sont de mise, une pédagogie qui demande aux apprenants d'être à l'origine d'un processus de production, une pédagogie dont l'un des objectifs principaux est d'accroître l'autonomie des apprenants, de faire d'eux des auteurs et des acteurs de leurs apprentissages.

[6] Mais M. Lebrun (2007b : 55) ne fait-il pas de l'authenticité de la tâche et du fait qu'elle soit porteuse de défi des conditions nécessaires pour ce qui est de la pédagogie du projet ?

À ceci s'ajoutent les paradoxes et les défis suivants :

- promouvoir – et ce, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE – la cuisine du Moyen-Orient ; tout en ayant pour objectif de sensibiliser les étudiantes à des pratiques culinaires françaises ;
- inviter de jeunes étudiantes que la cuisine rebute à s'intéresser à leur propre tradition culinaire, les amener à franchir une porte que la plupart se gardait bien d'ouvrir et les inciter à confectionner un plat, ce qui, pour certaines, était une grande première, et ce toujours dans le cadre de la Didactique des Langues-Cultures Étrangères (désormais DLCE) ;
- choisir, dans le cadre d'une pédagogie qui se veut émancipatrice, au sein d'une section exclusivement constituée de toutes jeunes femmes, pour thème la cuisine[7]...

Autant de paradoxes qui relevaient de la gageure.

4. Plan de notre thèse

Pour organiser notre réflexion, nous avons choisi de progresser ainsi :

♣ La première partie, constituée de deux chapitres, a pour objectif, d'une part, de cerner le contexte de l'expérimentation, d'autre part, de poser le cadre théorique.

Cernant le contexte, nous serons amenée à présenter la situation historico-géographique et linguistique de l'Arabie Saoudite ; à décrire le système éducatif en Arabie Saoudite et l'enseignement du français à l'Université Roi Abdul Aziz ; à évoquer la place de la femme dans la société saoudienne.

Poser le cadre théorique, nous conduira tout d'abord à cerner la notion de projet, puis à définir et à caractériser la pédagogie du projet. Nous nous interrogerons ensuite sur les apports de cette méthodologie, ainsi que sur les dérives et les limites auxquelles elle est sujette. Notre réflexion se centrera, par la suite, sur la façon dont la pédagogie du projet s'intègre dans la perspective historique de l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. Enfin, c'est en en passant par une réflexion sur l'intégration des TIC que ce développement trouvera son point d'aboutissement.

[7] Précisons qu'en choisissant ce titre, « Étudiantes, aux fourneaux ! », notre but était d'inciter les étudiantes à relever ce qui pour elles représentait une gageure, franchir la porte de la cuisine, mettre les mains à la pâte et à réaliser un plat. L'idée était donc bien de souligner le défi inhérent au projet. Ce n'est qu'*a posteriori* que nous avons pris conscience du caractère désuet et vieilli du terme fourneau et surtout de la connotation négative de ce terme qui enferment les femmes dans un rôle traditionnel et que trahit la maxime « Les femmes, aux fourneaux ». Autant dire que, bien que nous l'ignorions, ce titre rendait compte aussi bien des défis que des paradoxes de la situation.

♣ La deuxième partie est, quant à elle, entièrement consacrée à l'étude de cas.

Elle débutera, en effet, par une description détaillée du dispositif et de son déroulement, en passera par une analyse approfondie des données et des observations, un temps d'analyse et de réflexion, dont l'enjeu principal est de se demander si le dispositif mis en place relève bien de la pédagogie du projet, suivi d'un bilan dont l'objectif est de cerner ce qui a pu entraver la bonne marche du projet et de mesurer l'impact du dispositif au niveau des apprentissages.

PREMIÈRE PARTIE

LE CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1

Le contexte de la recherche

في مهبط الوحي الهوى لا ينتهي حب الحجاز بأضلعي مكتوب
و حديث أحبابي بنجد ملهمي و صباك يا نجد إليَّ حبيب
و الساحل الشرقي يسري في دمي عشقا يكاد القلب منه يذوب
و عسير في لغتي صبا و صبابة و مليحة عربية رعبوب

قصيدة "وطني" للشاعر أحمد بن صالح الصالح

1.1. PRÉSENTATION DE LA SITUATION HISTORICO-GÉOGRAPHIQUE ET LINGUISTIQUE DU ROYAUME D'ARABIE SAOUDITE

Faire une brève introduction sur le contexte même de notre recherche nous a semblé nécessaire ; celui-ci est, en effet, un paramètre non négligeable dans la compréhension et le traitement des données.

1.1.1. Aperçu géographique

Figure 1 : Carte de l'Arabie Saoudite

1.1.1.1. Superficie et frontières

L'Arabie Saoudite est un grand pays du Proche-Orient, occupant la plus grande partie de la péninsule Arabique. Cette vaste terre (un immense espace géographique quasiment aride), située au sud-ouest du continent asiatique, englobant déserts, montagnes, vallées et forêts, s'étend sur une superficie de 2 253 000 km² (près de quatre fois la superficie de la France). Une situation qui génère, bien entendu, des problèmes au niveau de la répartition de la population et du rendement agricole.

L'Arabie Saoudite est bordée par huit pays voisins : la Jordanie au nord ; l'Irak et le Koweït au nord-est ; les Émirats Arabes Unis, Bahreïn et Qatar à l'est ; le Sultanat d'Oman au sud-est et le Yémen au sud. Avec deux ouvertures maritimes sur la mer Rouge à l'ouest et sur le Golfe arabo-persique à l'est, le Royaume compte 2 640 km de côtes.

1.1.1.2. Climat

Le Royaume d'Arabie Saoudite est un vaste pays et il est naturel d'y rencontrer différents climats. Le climat est caractérisé par la sécheresse et le froid en hiver, avec une température qui peut descendre jusqu'à 0° C, et une chaleur torride en été où la température atteint les 50° C dans certaines régions de l'intérieur. Les régions côtières sont moins chaudes et marquées par un fort taux d'humidité. Pourtant, si l'humidité avoisine les 100 % sur les côtes de la Mer Rouge et du Golfe arabo-persique, le climat désertique prédomine dans les régions intérieures qui sont très sèches. Le niveau moyen des précipitations annuelles atteint environ 5,9 mm, mais il s'élève à 91 mm dans la région d'Assir (sud-est du Royaume).

1.1.1.3. Population

Selon le dernier recensement officiel de 2010, la population du Royaume a atteint 27 136 977[8] habitants (18 707 576 de Saoudiens et 8 429 401 d'étrangers et d'expatriés, soit 45 % des résidents[9]) dont la majorité se trouve dans les grandes villes telles que Riyad (la capitale et le lieu de résidence du gouvernement, des ministères et des ambassades), Djeddah (la plus grande ville commerçante sur la Mer Rouge et le port principal pour les pèlerins et les visiteurs du monde

[8] Données trouvées sur le site du Bureau de recensement officiel (département central des statistiques et information), www.cdsi.gov.sa, consulté en mars 2012.

[9] Les principales communautés d'expatriés (des travailleurs immigrés) sont les Indiens, les Bangladeshi, les Yéménites, les Pakistanais, les Égyptiens, les Philippins (Daupeyroux, 2007 : 18).

entier des deux Saintes Mosquées), Makka Al Mokarrama (la Mecque) et Al Madina Al Monawara (Médine) – les deux villes qui abritent les deux Saintes Mosquées et qui attirent la communauté musulmane du monde entier – , Dammam, Dhahran et Khobar (une métropole de trois villes sur le Golfe arabo-persique considérée comme le centre pétrolier de l'Arabie Saoudite).

1.1.1.4. Ressources naturelles

Le Royaume recèle des ressources naturelles variées et, à leur tête, le pétrole, appelé aussi « l'or noir » qui fut découvert en 1938 à l'aide de SOCAL[10].

Ainsi, dans les sous-sols de la Région de l'Est du Royaume, se trouvent les plus riches gisements de pétrole au monde, de sorte que le Royaume possède le quart des réserves mondiales en pétrole et en gaz naturel. Il est aussi considéré comme le plus grand pays producteur et exportateur de pétrole dans tout le Moyen-Orient.

Outre ces richesses, le Royaume dispose de minerais divers comme l'or, l'argent, le fer, le cuivre, la bauxite, le zinc, le nickel, le phosphate, le magnésium, le plomb et autres. Le minerai le plus important est l'or, exploité à « Mahd Al-Thahab » (les réserves du Royaume dépassent les 4,59 millions d'onces).

N'oublions pas aussi que, grâce à un système d'irrigation fortement développé, l'agriculture (notamment, le blé et les dattes) et l'élevage (moutons, bovins, chèvres et dromadaires) contribuent au développement économique du Royaume, en sus du pétrole et des minerais.

1.1.1.5. Langue

Malgré la présence de plus de 8 millions d'étrangers sur le territoire saoudien[11], l'Arabie Saoudite se distingue par son monolinguisme officiel : l'arabe (moderne ou standard) est la langue nationale. Cette langue découle de l'arabe classique (coranique), une langue qui actuellement n'est plus pratiquée qu'à l'écrit. Et c'est précisément pour cette raison, parce qu'elle est issue de l'arabe classique – la langue du Coran, le Livre Sacré de l'Islam – que l'arabe est la langue officielle. En Arabie Saoudite, l'Islam est la religion d'État.

[10] SOCAL : Standard Oil Company of California.

[11] De nombreuses langues étrangères sont parlées en Arabie Saoudite, outre l'hindi, l'ourdou, le philippin et le bengali, on y entend de l'anglais, mais aussi le français et l'allemand. Selon les statistiques officielles de l'année 2005, on recense en Arabie Saoudite près de 35 000 Américains, 30 000 Britanniques, 4 000 Français et 2 500 Allemands. (Daupeyroux, 2007 : 19).

Ainsi, l'arabe est la langue de l'État, de l'enseignement, de l'administration et des médias.

Il faut cependant préciser que la situation sociolinguistique en Arabie Saoudite est marquée par la présence, d'une part, de langues formelles (arabe classique et arabe moderne) et, d'autre part, de langues informelles (dialectes), par la coexistence, dans les usages, d'au moins deux langues. Chaque région du Royaume a, en effet, sa spécificité dialectale (un accent particulier et des expressions propres). Cependant, ces dialectes, qui découlent tous de l'arabe classique, se ressemblent et ne gênent pas l'intercompréhension, chacun comprenant le dialecte de l'autre et pouvant s'exprimer dans son dialecte et être compris.

Les deux principaux dialectes sont le dialecte nomade (ou bédouin) et le dialecte du Hedjaz (c'est à Djeddah, dans la région du Hedjaz, que se déroulera notre expérimentation).

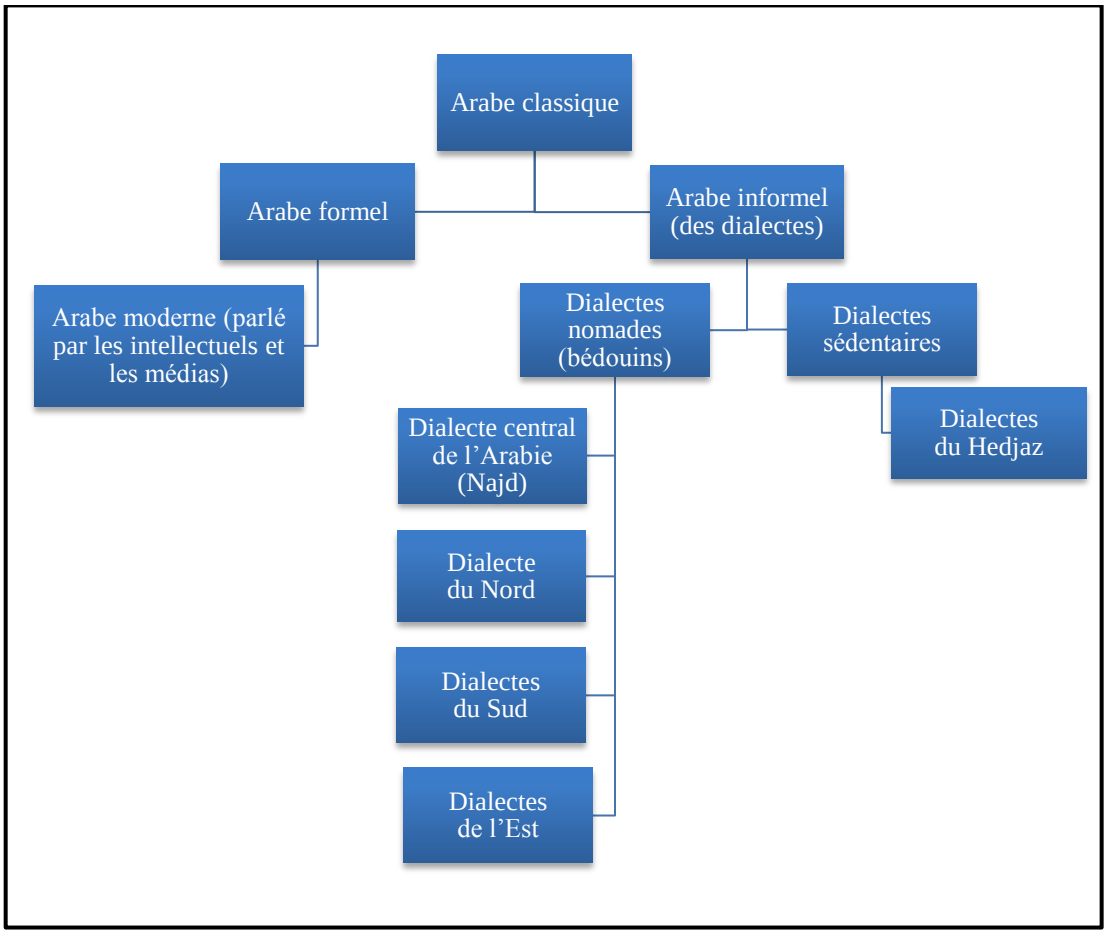


Figure 2 : Schéma représentant la diversité dialectale en Arabie Saoudite (extrait de Dawlat 2011 : 126)

1.1.2. Aperçu historique : d'hier à aujourd'hui

L'histoire de l'Arabie est longue et très riche au vu de son immensité et de sa position au cœur de civilisations prospères comme l'Égypte et la Mésopotamie, dont témoignent les vestiges de civilisations anciennes remontant à plusieurs millénaires avant Jésus-Christ.

Mais, ce qui nous intéresse ici et qu'Ebrahim Albalawi (2000 : 13,14, 210, 211), maître de conférences à la section de français de l'Université Roi Saoud, a retracé, c'est l'histoire de la civilisation arabe et islamique, qui part d'Arabie et qui commence avec le début de la prédication publique du Prophète Mohammad – paix et bénédiction d'Allah soient sur lui – (570-632) à Makka en 613. L'intégralité de son message est consignée dans le livre sacré de l'Islam (le Coran). Auparavant, les Arabes étaient en général des païens, adoraient des idoles comme « al Late », « al'Uzah », « Hubal » et d'autres. Mais avec l'avènement de l'Islam, toute la vie sociale et spirituelle des Arabes a changé. Ils sont devenus monothéistes. Dès lors, la région d'Arabie est synonyme de religion islamique, Makka Al Mokarrama apparaît comme la première ville sainte de tous les Musulmans, et Al Madina Al Monawara, comme la ville du Prophète (paix et bénédiction d'Allah soient sur lui) ; quant à la péninsule arabique, elle devient le berceau de la langue arabe dans laquelle le Coran a été révélé. Ainsi, l'histoire de l'Islam a marqué toute la vie de la communauté arabo-musulmane et en particulier celle de la région d'Arabie.

Au moment du déclin culturel et politique du dernier empire islamique (l'Empire ottoman), le monde musulman se déchire, « s'entre-tue », et le monde arabe se disperse. La région d'Arabie revient aux traditions ancestrales préislamiques.

Vers 1740, un homme de religion, réformateur, héritier d'une famille de théologiens le Cheikh Mohammad ibn Abdul Wahab[12], a commencé à prêcher de nouveau l'Islam en luttant pour une religion orthodoxe dénuée de toute innovation, ou tradition ancestrale, représentant une contradiction avec l'Islam. Son concept central est le (Tawhîd), l'unicité d'Allah (Dieu unique), et il s'attache à une réinterprétation rigoriste du texte islamique.

Sa période de prédication coïncide avec le règne de l'Imam Mohammad ibn Saoud (mort en 1765), émir de la ville de Dir'iyah[13]. Le Cheikh Mohammad ibn Abdul Wahab quitte sa ville natale et s'installe à Dir'iyah. Par alliance politico-religieuse et par conviction islamique, l'Imam s'engage sur le même chemin que celui du Cheikh Mohammad ibn Abdul Wahab. Les deux

[12] Il est né dans la ville d'Aluyayynah (une petite ville de Najd).

[13] Dir'iyah est une petite ville près de Riyad, c'était le 1er Émirat de la dynastie d'al Saoud.

hommes commencent une lutte armée, « le djihad », sans relâche contre les hérésiarques. Avec l'alliance conclue entre ces deux hommes au XVIII^{e} siècle, l'histoire de l'Arabie Saoudite commence, mais elle n'aura d'existence officielle comme État souverain qu'en juin 1901, par la prise de Riyad (capitale actuelle du pays), sous le règne du Roi Abdul Aziz.

Le 21 septembre 1932, le Royaume actuel est proclamé officiellement comme troisième État saoudien, le premier État étant né au XVIII^{e} siècle et le deuxième des cendres du premier.

Ainsi, l'édification du Royaume se déroule en trois étapes :

1. La création du premier État saoudien au XVIII^{e} siècle.
2. La création du deuxième État saoudien au XIX^{e} siècle.
3. La création du troisième État saoudien en 1902 (l'État actuel).

Et la troisième étape comprend trois phases principales :

1. La reconquête de Riyad de 1902 à 1915.
2. La nomination d'Abdul Aziz comme Roi du Hedjaz et Sultan du Najd et de ses dépendances en 1927.
3. L'unification de l'Arabie Saoudite sous le nom de Royaume d'Arabie Saoudite par le décret du 21/09/1932.

Enfin, soulignons l'originalité de la dénomination même du Royaume : en effet, elle renvoie à la fois à la péninsule arabique dont le Royaume occupe la majeure partie**,** ainsi qu'à la dynastie royale qui est à l'origine de sa création et qui gouverne aujourd'hui encore le pays (Al-Saoud). Le Roi Abdul Aziz (1932-1953), fondateur du pays, auquel, a succédé, à sa mort, son fils Saoud (1953-1964), puis, successivement, le Roi Fayçal[14] (1964-1975), le Roi Khaled (1975-1982) et le Roi Fahad (1982-2005). Au décès de ce dernier, le 1er août 2005, le **Roi Abdallah** prend officiellement les rênes du pouvoir et continue de gouverner l'Arabie Saoudite selon une constitution purement islamique fondée sur le Saint Coran et la Sunna[15] de son Prophète Mohammad (paix et bénédiction d'Allah soient sur lui).

L'Arabie Saoudite est donc une monarchie absolue. Le Roi, chef de l'état, du gouvernement et des armées, détient tous les pouvoirs, idéologique, politique, législatif, exécutif et judiciaire. Son pouvoir est cependant limité par la *Charia* et les traditions saoudiennes. Il doit également

[14] Le trône revient au plus âgé des frères du Roi (ceux-ci accèdent donc tard au pouvoir), ainsi le Roi Fayçal, le Roi Khaled, le Roi Fahad, le Roi Abdallah sont des frères du Roi Saoud.

[15] Ensemble des paroles, des actions du Prophète (paix et bénédiction d'Allah soient sur lui) et de la tradition qui les rapporte.

recueillir un consensus au sein de la famille royale et parmi les leaders religieux qui peuvent influer sur le choix du prince héritier de la couronne et peuvent également intervenir quand le Roi s'écarte des principes de l'Islam.

Le Roi nomme le gouvernement, les hauts fonctionnaires civils et militaires, et pour une durée de quatre ans, il nomme les membres du Cabinet (*Al Diwan*) et les ministres chargés de le conseiller sur les lignes directrices de la politique du Royaume. À noter que les ministères-clés du gouvernement saoudien comme la défense, l'intérieur ou les affaires étrangères restent aux mains de la famille royale. Actuellement, le ministre de l'Enseignement supérieur est le professeur Dr. Khaled Al Angari et le ministre de l'Éducation Nationale, le Prince Fayçal Bin Abdullah Bin Mohamad Al Saoud.

Il existe un Conseil consultatif[16] (*Majlis al- Choura*), dont les membres sont nommés par le Roi. Celui-ci, comme son nom l'indique, n'a qu'un rôle consultatif mais, depuis 2003, il prend une importance croissante et acquiert une certaine force de proposition. Il n'existe d'élection qu'au niveau municipal et ce depuis 2005.

L'Arabie Saoudite est subdivisée en 13 provinces ou régions elles-mêmes subdivisées en gouvernorats et sous-gouvernorats. Chaque province (Émirat) est dirigée par un émir (prince) qui détient le pouvoir sur la principauté. En ce qui concerne la province de Makka Al Mokarrama, dont dépend Djeddah, elle est actuellement gouvernée par le Prince Khaled Al Fayçal.

Fort de ce bref aperçu de l'histoire et du fonctionnement politique du pays, nous pourrons mieux comprendre les principes philosophiques substantiels de la politique éducative. Ces préceptes substantiels sont, en effet, dans l'ensemble, empruntés à la religion islamique, ce qui signifie que la politique de l'enseignement trouve, elle aussi, son inspiration dans les principes fondamentaux de l'Islam et considère ce dernier comme dogme, culte, éthique, loi, autorité et régime intégré à la vie.

[16] Fondé en 1992 par le Roi Fahad, ce Conseil consultatif qui réunit des universitaires, des hommes d'affaires, des journalistes, des hauts fonctionnaires et dix *oulémas* (leaders religieux), comptait, en 2009, 150 membres, dont 10 femmes.

1.2. LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN ARABIE SAOUDITE

1.2.1. Fonctionnement global du système éducatif saoudien

La création d'un ministère de l'Éducation nationale et la nomination d'un ministre de l'Éducation, par le prince Fahad Bin Abdul Aziz, prédécesseur de l'actuel Roi d'Arabie Saoudite, datent de **1953**. En effet, le prince Fahad fut à l'origine de la création du système d'enseignement national (auparavant il n'existait que des écoles privées coraniques, accueillant séparément les garçons et les filles), système qu'il a pu développer à travers le pays dans un laps de temps extrêmement court.

Aujourd'hui, le pays applique une politique d'éducation nationale allant **de la maternelle à l'université**. L'ensemble de ce système éducatif repose sur trois corps gouvernementaux : le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de l'Enseignement supérieur et l'Organisme général pour l'Enseignement technique et la Formation professionnelle.

L'enseignement général, qui est dirigé par le ministère de l'Éducation Nationale, basé à Riyad, et par les directions régionales, se caractérise par un programme unique pour tout le Royaume. La scolarité s'étend **de 6 à 18 ans** pour les filles et les garçons. Lorsque l'enfant a atteint quatre ou cinq ans, il entre à la maternelle[17] (et suit l'équivalent d'une moyenne et d'une grande section), puis, à l'âge de six ans, à l'école primaire. Qu'il s'agisse de filles ou de garçons, ils passeront six ans à l'école primaire, trois ans à l'école intermédiaire (collège), et trois ans dans le secondaire (lycée). L'éducation est **gratuite** ainsi que les livres scolaires.

[17] L'école maternelle est privée, mais il est question, pour l'année scolaire prochaine, que celle-ci devienne publique.

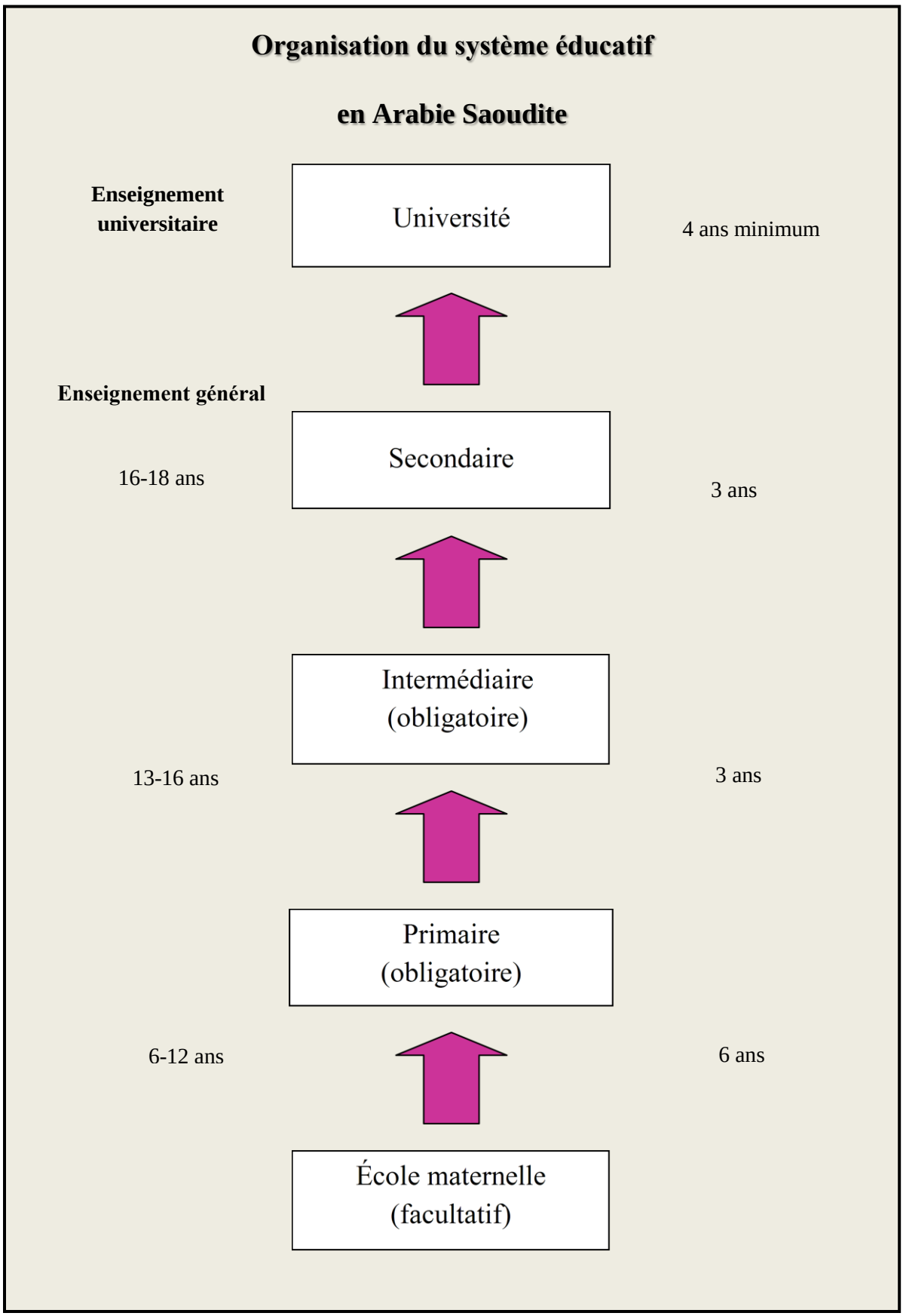


Figure 3 : Le système éducatif saoudien (extrait d'Alshihri 1996, cité par Alanazi 2004)

Soulignons tout d'abord que la politique pédagogique du Royaume met l'accent sur **l'enseignement religieux**. En effet, dès le plus jeune âge, on inculque les valeurs de l'Islam. Ashraf Shawli[18] (2009 : 138), dans sa thèse de doctorat, précise que l'apprentissage de la religion « *occupe environ 30 % des matières enseignées en Arabie Saoudite au primaire, 24 % au collège et au lycée. De plus, trois universités sur sept sont des universités islamiques. La religion est donc très importante dans le cycle éducatif saoudien :*

> *De même qu'en France, un des objectifs premiers de l'Éducation nationale est, […] de former des citoyens aussi conscients des valeurs républicaines qu'aptes à assumer des responsabilités politiques et sociales, de même en Arabie Saoudite l'enseignement vise-t-il explicitement à former des citoyens musulmans conscients des valeurs islamiques et aptes à s'intégrer dans une société qui n'admet le changement que dès lors qu'il est fondé en islam (Mémoret, 2003 : 222).* »

Au primaire	**À l'intermédiaire (collège)**	**Au secondaire (lycée)**
5 matières des sciences religieuses :	6 matières des sciences religieuses :	6 matières des sciences religieuses :
▪ Récitation du Coran ▪ *Tajwîd* (Lecture psalmodiée du Coran) ▪ *Tawhîd* (Unicité d'Allah) ▪ *Fiqh* (Jurisprudence islamique) ▪ *Hadîth* (Récits du Prophète Mohammad (paix et bénédiction d'Allah soient sur lui))	▪ Récitation du Coran ▪ *Tajwîd* (Lecture psalmodiée du Coran) ▪ *Tafsîr* (Exégèse du Coran) ▪ *Tawhîd* (Unicité d'Allah) ▪ *Fiqh* (Jurisprudence islamique) ▪ *Hadîth* (Récits du Prophète Mohammad (paix et bénédiction d'Allah soient sur lui))	▪ Récitation du Coran ▪ *Tafsîr* (Exégèse du Coran) ▪ *Tawhîd* (Unicité d'Allah) ▪ *Fiqh* (Jurisprudence islamique) ▪ *Hadîth* (Récits du Prophète Mohammad (paix et bénédiction d'Allah soient sur lui)) ▪ Culture islamique

Tableau 1 : Les matières des sciences religieuses enseignées à l'école en Arabie Saoudite (du primaire au lycée)

[18] Maître de conférences à la section de français de l'Université Roi Abdul Aziz.

Les filles comme les garçons suivent un enseignement, dans des **écoles séparées** (du primaire jusqu'à l'université) qui possèdent un personnel qualifié (les enseignants sont nommés par le ministère de l'Éducation et sont formés, pour l'enseignement primaire, intermédiaire et secondaire, par les facultés, celles-ci ayant été intégrées par la suite aux universités). Cette séparation concerne également le corps enseignant (les enseignantes n'enseignant qu'à des filles, les enseignants uniquement aux garçons), une organisation qui correspond au fonctionnement global de la société (dans toutes les banques, par exemple, il existe une aile, réservée aux femmes où ne travaillent que des femmes), l'unique exception étant l'hôpital : là hommes et femmes sont amenés à travailler ensemble et quiconque, quel que soit son sexe, peut s'y rendre.

À partir de la deuxième année du **niveau secondaire**, les garçons ont le choix entre quatre filières: sciences religieuses et arabiques, sciences administratives et sociales, sciences naturelles et sciences appliquées (technologie), tandis que les filles n'ont le choix qu'entre deux filières : littéraire ou scientifique. Après avoir accompli la durée de ce cycle d'études, les élèves passent un examen final, l'équivalent du baccalauréat.

Ensuite, vient **l'enseignement universitaire**, qui relève du ministère de l'Enseignement supérieur. En effet, à l'issue de l'école secondaire, les étudiants peuvent choisir de s'inscrire dans une des universités publiques du Royaume comme l'Université Roi Saoud et l'Université Islamique Imam Mohammed Bin Saoud à Riyad, l'Université Islamique à Médine, l'Université Roi Fahad du Pétrole et des Minéraux à Dhahran, l'Université Roi Abdul Aziz à Djeddah, l'Université Roi Fayçal à Dammam, l'Université Umm Al-Qora à la Mecque, l'Université Roi Abdullah des sciences et des technologies à Rabegh, etc. Ils peuvent également s'orienter vers des instituts : polytechnique (pour les garçons) ou sciences paramédicales (pour les garçons et les filles) ; ou encore s'inscrire dans une des nombreuses universités privées comme Dar Al Hekma à Djeddah (pour les filles), École de tourisme et de gestion Prince Sultan à Abha (pour les garçons), Al Yamamah à Riyad (pour les garçons et les filles)… L'enseignement y dure, en général, quatre ans au moins pour les études littéraires et administratives, et cinq à sept ans pour les études de médecine et celles liées à l'ingénierie.

En Arabie Saoudite, **la langue d'enseignement** est l'arabe (moderne ou standard) – langue qui, pour la plupart des enfants qui arrivent à l'école maternelle ou à l'école primaire (obligatoire), n'est pas la langue parlée au sein de la famille ou dans les interactions quotidiennes puisque l'on

y parle soit un dialecte soit une langue étrangère. Les articles 24 et 46 de la *Constitution de la politique d'éducation et d'enseignement en Arabie Saoudite* [19] sont, à cet égard, très clairs :

> art. 24 : Le fondement est que la langue arabe est la langue de l'enseignement pour toutes les disciplines et à tous les niveaux, excepté s'il y a un impératif imposant l'usage d'une autre langue.
>
> art. 46 : Le développement, par le biais de divers moyens, d'une compétence linguistique qui enrichit la langue arabe et permet de mieux l'apprécier, de mieux s'en imprégner, tant au niveau stylistique qu'au niveau des idées.

Quant à l'article 45 de la *Constitution*, il définit les objectifs de maîtrise essentiellement sous l'angle de la correction :

> art. 45 : L'acquisition d'une aptitude à l'expression exacte dans le dialogue et la conversation. Le développement également de l'écriture avec une langue correcte et une pensée systématique.

Il est cependant nécessaire de préciser que, pour ce qui est des études religieuses et des études littéraires, à l'écrit, c'est l'arabe classique qui prédomine et que, pour ce qui est des études médicales et scientifiques, c'est en anglais que les cours ont lieu.

1.2.2. L'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif saoudien

1.2.2.1. La langue anglaise

Soulignons tout d'abord que, pour l'Arabie Saoudite, les langues étrangères revêtent une importance particulière en raison, d'abord, du rôle que ce pays joue au service de l'Islam et des Musulmans[20] durant la période de pèlerinage, et en imprimant le Coran dans de nombreuses langues étrangères européennes et asiatiques, mais aussi en raison de la place qu'il occupe en tant que grande puissance économique et politique arabe, musulmane et internationale.

Les progrès remarquables réalisés dans les domaines de la communication et des transports, de même que l'enchevêtrement des relations économiques et politiques entre les États et l'interdépendance accrue dans ce domaine, ont rendu l'enseignement des langues étrangères, dont

[19] Il s'agit d'un texte fondateur (première édition, 1970), définissant les enjeux et les orientations de la politique d'enseignement du Royaume, contenant 236 articles.

[20] art. 23 : « *La personnalité du Royaume d'Arabie Saoudite est unique parce que Dieu lui a assigné le rôle de gardien des Lieux-Saints et de conservateur de la terre de la Révélation. Son adoption de l'Islam comme credo, adoration, législation et édification de la vie montre à quel point le Royaume pressent la gravité et la grandeur de sa responsabilité dans la conduite de l'humanité et sa guidance vers le bien* » (*Constitution de la politique d'éducation et d'enseignement en Arabie Saoudite).*

la maîtrise se révèle nécessaire pour le développement économique, scientifique et culturel du pays et pour les échanges culturels entre les États et les peuples du monde entier, indispensable.

Soulignons, qu'en Arabie Saoudite, la langue anglaise a un statut particulier : langue des échanges internationaux, elle est aussi, pour les nombreux étrangers[21] qui vivent et travaillent en Arabie Saoudite, une langue véhiculaire.

De fait, la quasi-totalité des Saoudiens sont favorables à l'apprentissage de l'anglais, une langue dont l'importance est reconnue. Langue internationale, elle peut en effet permettre de trouver plus facilement un travail ou de grimper les échelons de la promotion interne. Nombreuses sont, en effet, les grandes sociétés commerciales saoudiennes, et notamment les sociétés pétrolières, qui utilisent majoritairement l'anglais.

La nécessité d'un enseignement des langues vivantes se faisant de plus en plus sentir, l'apprentissage d'une langue étrangère se voit valorisé (dans l'article 50 de la *Constitution de la politique d'éducation et d'enseignement en Arabie Saoudite*) afin que les citoyens saoudiens puissent élargir l'horizon de leurs connaissances, et faire connaître leur propre culture :

> Art.50 : Munir les étudiants à côté de leur langue originale au moins d'une autre langue parmi les langues vivantes pour qu'ils puissent acquérir les sciences, les connaissances, les arts et les inventions utiles. Œuvrer pour transmettre nos sciences, nos connaissances aux autres sociétés, contribuer à divulguer l'Islam et à servir l'humanité.

Actuellement, en Arabie Saoudite, seule une langue étrangère, la langue anglaise, est enseignée dans les écoles publiques. Cette dernière, complètement intégrée à l'enseignement, est enseignée à titre obligatoire dans les écoles publiques à partir de la classe de sixième (école primaire).

C'est, par ailleurs, une langue, qui, dans le cycle universitaire, s'avère incontournable, lire et comprendre des ressources en langue anglaise étant souvent indispensables particulièrement dans les domaines scientifiques, la médecine, l'ingénierie ou les sciences. À titre indicatif, soulignons que 90 % des articles scientifiques publiés par les centres de recherche saoudiens sont en anglais.

1.2.2.2. La langue française

Le français arrive en deuxième position, après l'anglais, en tant que langue étrangère en Arabie Saoudite. Bandar Alanazi[22], dans son mémoire de DEA (2004), met en lumière la place de la langue

[21] 45 %, rappelons-le.

[22] Maître de conférences à la section de français de l'Université Roi Saoud.

française dans notre société saoudienne en révélant que la langue de Molière est enseignée depuis près de trente et un ans à **l'Université** Roi Abdul Aziz de Djeddah, celle-ci étant, jusqu'en 1990, la seule université à délivrer un diplôme de langue française. C'est en effet à partir de cette date que l'Université Roi Saoud de Riyad a créé une section de français dans la Faculté des Langues et de Traduction.

Dans les établissements **secondaires** officiels du Royaume d'Arabie Saoudite, le français n'est plus enseigné (en tant que seconde langue vivante[23]) depuis **1970** (date de sa suppression dans des écoles publiques par un décret ministériel), dont voici un extrait :

> [...] Suite aux études sur les résultats de l'enseignement de la langue française au secondaire et au vu des statistiques réelles à propos de ces résultats et des niveaux, après avoir pris connaissance des avis des spécialistes et des directions concernées en se fondant sur les décisions recouvrant les conditions, complétées par de précieux aspects autour des résultats de l'enseignement de cette langue, de son utilité et de son influence quant au reste des matières et sa production au niveau de l'enseignement pour les étudiants, vu les efforts importants fournis par le ministère en matière de dépenses pour l'enseignement de la langue française sans pour autant avoir les résultats et les retombées escomptés, il a été décidé ce qui suit :
>
> 1) L'annulation de l'enseignement de la langue française au Secondaire à partir de l'année prochaine (1970/71) d'un seul coup et dans toutes les classes[24][…].

La lecture de ce décret ministériel permet de constater que l'enseignement du français a été rejeté en tant que :

- facteur d'échec dans les classes du secondaire
- langue ne répondant pas aux besoins de la société, contrairement à l'anglais.

Malgré cet abandon de l'enseignement du français dans le système public, le français a résisté, a surmonté les obstacles et, finalement, a réussi à s'intégrer dans l'enseignement universitaire (mais aussi dans les centres culturels franco-saoudiens, dans des institutions, des écoles privées, etc.).

Après la suppression, en 1970, de l'enseignement du français, un accord de collaboration culturelle est signé, en 1973, avec la France. Trois centres franco-saoudiens, à Riyad, à Djeddah, et à Dammam,

[23] En 1927, la Direction générale de l'Éducation établit, pour la première fois dans l'histoire du pays, un programme éducatif, dans lequel le français intervient comme une seconde langue vivante obligatoire. En 1953, le tout nouveau ministère de l'Éducation Nationale redéfinit les programmes et augmente quelque peu le volume horaire alloué au français (toujours, cependant, très inférieur à celui alloué à l'anglais).

[24] Art.1 du décret ministériel nº 1/5/4/198/1 de 1970.

placés sous la tutelle conjointe du ministère de l'Éducation et de l'ambassade de France, ont ainsi été créés. En **1983**, la langue française est à nouveau enseignée officiellement dans l'enseignement supérieur, à l'Université Roi Abdul Aziz de Djeddah, où l'enseignement est validé par un diplôme (licence Bac + 4) au sein du département de langues européennes. Le français est également enseigné à l'Université Roi Saoud de Riyad, à la faculté des langues et de traduction, et fait partie des diplômes de langues proposés. De plus, l'enseignement du français a connu une progression régulière et constante ces vingt dernières années en Arabie Saoudite. Toutefois, cette progression est largement en dessous du développement constaté dans d'autres pays non-francophones, tels que la Syrie ou l'Égypte.

Il faut, par ailleurs, reconnaître que ceux qui, en Arabie Saoudite, apprennent le français n'ont malheureusement pas le même niveau de formation que ceux qui étudient l'anglais en tant que première langue étrangère.

Tant que le choix d'une langue étrangère se portera toujours, de façon privilégiée, sur l'anglais, envisager globalement les possibilités d'amélioration de l'enseignement du français demeure difficile. En effet, relativement à l'anglais, la demande d'apprentissage du français reste très confinée et, quoique, aujourd'hui, dans la société saoudienne, le français soit reconnu comme une langue de prestige porteuse d'une grande civilisation et d'une grande culture, bien que la présence de Français et de Francophones travaillant en Arabie Saoudite ait aidé à faire connaître cette langue, la langue privilégiée par la société saoudienne demeure l'anglais.

On peut donc conclure que le plurilinguisme n'est pas une orientation favorisée par la politique éducative, d'une part, parce que l'apprentissage d'une deuxième langue n'apparaît qu'au niveau de l'université, d'autre part, parce que la façon dont on apprend une langue étrangère repose sur des méthodes essentiellement transmissives.

Le système éducatif saoudien peut, en effet, être ainsi caractérisé :

1. La pédagogie de la répétition, du par cœur et de la récitation sont les modalités d'enseignement les plus répandues (particulièrement pour ce qui est de l'apprentissage du Coran et des langues étrangères). On privilégie ainsi, dès l'enfance, la faculté de mémorisation et de récitation, et ce, au détriment de la réflexion.

2. L'écrit et la lecture sont prépondérants dans ce système (ce qui, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, est peu pertinent).

1.2.3. Le statut de l'enseignement du français à l'Université Roi Abdul Aziz

1.2.3.1. L'Université Roi Abdul Aziz

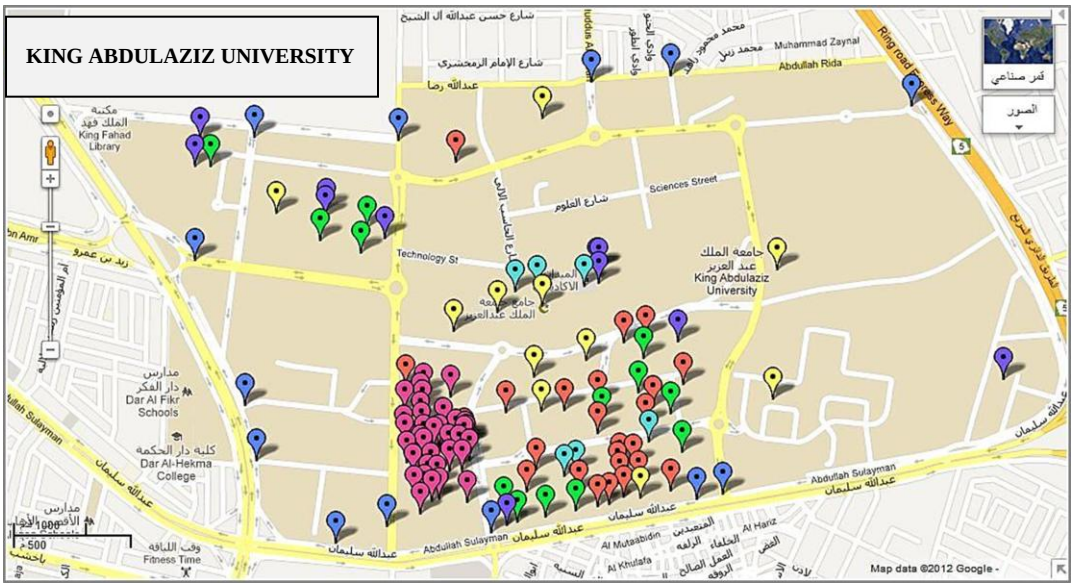
L'Université Roi Abdul Aziz se trouve à Djeddah (une ville touristique située dans la région du Hedjaz au bord de la Mer Rouge, appelée aussi la Sirène de la Mer Rouge).

Figure 4 : Carte représentant la région du Hedjaz

Cet établissement, qui, à l'origine, était une faculté d'économie et de gestion, a été construit, en 1968, par un homme d'affaires saoudien et ne comptait, la première année, que 68 étudiants et 30 étudiantes.

L'essor rapide de l'Université a obligé, en 1971, ses fondateurs à faire appel au gouvernement pour qu'il prenne en charge les travaux d'agrandissement.

Actuellement, le campus universitaire couvre une superficie de plus de 200 hectares et on y dénombre plus de 90 000 étudiants et étudiantes répartis sur plus de treize facultés dont les principales sont : les facultés d'économie et de gestion, de lettres et de sciences humaines, d'économie domestique, de médecine, de sciences médicales, de dentisterie, de pharmacie, de polytechnique, de sciences appliquées, de sciences naturelles, de météorologie et d'environnement, de géologie appliquée, d'océanographie et d'informatique et de technologies de l'information. Toutes ces facultés délivrent des diplômes pouvant aller jusqu'au doctorat.



Deanships : Deanship of Information Technology, Deanship of Graduate Studies, Deanship of Admission & Registration, Deanship of Distance Learning, Deanship of Students' Affairs, Central Library.

Boys' campus & faculties: Faculty of Economics and Administration, Faculty of Arts & Humanities, Faculty of Sciences, Faculty of Earth Sciences, Faculty of Earth Sciences, Faculty of Engineering, Faculty of Marine Sciences, Faculty of Meteorology, Environment and Arid Land Agriculture, Faculty of Environmental Designs, Faculty of Medicine (for boys & girls), Faculty of Pharmacy (for boys & girls), Faculty of Dentistry (for boys & girls), Tourism Institute.

Centers : Islamic Economics Research Center, Center of Scientific Publications, Water Research Center, King Fahd Center for Medical Research, Center of Excellence in Environmental Studies, Princess Al-Jawhara Center of Excellence in Research of Hereditary Disorders, archives and Documentation Center, Center for Teaching & Learning Development, Center of Strategic Studies, Center of Excellence for Climate Change Research, Sheikh Mohammed Hussien AL-Amoudi Center of Excellence in Breast Cancer.

Services : KAU Mosque, Stadium, Car Parks, Central Restaurant, Old Students' Halls of Residence, Supreme Administration, Conference & Ceremony Hall, Academic Staff Housing, KAU Hospital, Equestrian Club, Medical Department.

Boys' buildings & classrooms

Girls' campus & faculties

Gates

Figure 5 : Plan de l'Université Roi Abdul Aziz

Des installations identiques et séparées ont été mises en place pour les étudiantes et des cours fondés sur des programmes identiques sont proposés aux étudiants, dans les sections masculines, et aux étudiantes, dans les sections féminines. Il arrive cependant qu'un cours dispensé dans la section masculine soit proposé dans la section féminine par le biais de vidéo-projecteur. On compte également deux bibliothèques centrales, l'une pour les filles et l'autre pour les garçons, ainsi que des centres documentaires dans les départements de chaque faculté.

Et parmi ces facultés, figure celle qui nous intéresse plus particulièrement, la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines au sein de laquelle se trouve le Département des Langues Européennes, lui-même divisé en deux sections : la section d'anglais et celle de français.

1.2.3.2. La section féminine de français

C'est le fonctionnement de la section féminine de français, où nous avons été pendant six ans répétitrice et où aura lieu notre expérimentation, que nous allons retracer en précisant les programmes suivis et les objectifs pour lesquels cette section a été créée et en dessinant le profil des étudiantes et des enseignantes qui y travaillent.

a. Programme

Au début des années 1980, la section de langue française prend sa place au sein du département des langues et littératures européennes et commence à élaborer son programme. Aujourd'hui, ce programme s'étend sur quatre années, divisées en huit semestres, et comporte 1 599 heures de formation. La première année étant consacrée aux onze modules de tronc commun, obligatoires pour tous les départements de la faculté des lettres, c'est donc en **trois ans** que les étudiantes apprendront à maîtriser la langue et la littérature française.

Voici le programme de la licence de français (Bac +4 ans) de l'Université Roi Abdul Aziz :

Modules enseignés et nombre d'heures par semaine

Première année (année préparatoire)					
Premier semestre			**Deuxième semestre**		
ELI 101	Langue anglaise (1)	0 h	**ELI 103**	Langue anglaise (3)	2 h
ISLS 101	Culture islamique (1)	2 h	**COMM 102**	Compétences de réflexion & d'apprentissage	3 h
ARAB 101	Langue arabe (1)	3 h	**COMM 101**	Compétences de communication	3 h
CPIT 100	Informatique	3 h	**STAT 115**	Statistiques	3 h
MATH 111	Mathématiques	3 h	**ELI 104**	Langue anglaise (4)	2 h
ELI 102	Langue anglaise (2)	2 h	____	_____	__
Total	**13 h (par semaine)**		**Total**	**13 h**	

Deuxième année					
Troisième semestre			**Quatrième semestre**		
LANF 211	Expression orale (1)	3 h	**LANF 212**	Expression orale (2)	3 h
LANF 223	Lecture & compréhension (1)	3 h	**LANF 222**	Lecture & compréhension (2)	3 h
LANF 231	Expression écrite (1)	3 h	**LANF 232**	Expression écrite (2)	3 h
ISLS 201	Culture islamique (2)	2 h	**ARAB 201**	Langue arabe (2)	3 h
CHEM 205	Initiation aux sciences naturelles	3 h	**ISLS 210**	Pensée philosophique à la lumière de l'Islam	3 h
SOC 210	Les jeunes et les valeurs de citoyenneté	3 h	**ISLS 301**	Culture islamique (3)	2 h
Total	**17 h**		**Total**	**17 h**	

Troisième année					
Cinquième semestre			**Sixième semestre**		
LANF 243	Grammaire appliquée (1)	3 h	**LANF 242**	Grammaire appliquée (2)	3 h
LANF 313	Acquisition pratique de la langue (1)	3 h	**LANF 314**	Acquisition pratique de la langue (2)	3 h
LANF 333	Atelier de l'écrit	3 h	**LANF 315**	Français fonctionnel	3 h
LANE 201	Reading (anglais)	3 h	**LANF 323**	Lecture dirigée	3 h
ISLS 401	Culture islamique (4)	2 h	**LANF 324**	Compte rendu	3 h
FREE	Discipline à choix libre (1)	3 h	**FREE**	Discipline à choix libre (2)	3 h
Total	**17 h**		**Total**	**18 h**	

Quatrième année					
Septième semestre			**Huitième semestre**		
LANF 343	Grammaire avancée	3 h	**LANF 463**	Littérature française & francophone	3 h
LANF 351	Introduction à la linguistique	3 h	**LANF 472**	Traduction de textes contemporains	3 h
LANF 461	Introduction à la littérature française	3 h	**LANF 473**	Traduction assistée par ordinateur	3 h
LANF 471	Introduction à la traduction	3 h	**LANF 452**	Analyse de textes	3 h
LANF 353	Méthodologie de recherche	3 h	**LANF 483**	Stage pratique	3 h
LANF 462	Civilisations arabe & française (étude comparative)	3 h	____	_____	__
Total	**18 h**		**Total**	**15 h**	

Tableau 2: Programme de la licence de français (Bac + 4 ans) à l'Université Roi Abdul Aziz

Nous pouvons ainsi constater qu'il y a, sur l'ensemble du cursus, 25 modules de français (LANF) et que le nombre d'heures de cours dispensés, concernant le français, est de 900 h. Remarquons, par ailleurs, que le français est toujours enseigné à raison de neuf à dix-huit unités par semaine, chaque unité durant cinquante minutes.

Précisons, dès maintenant, que c'est dans le cadre du module LANF 315 (Français fonctionnel) que notre expérimentation s'intégrera.

b. Objectifs

Lors de l'élaboration du programme de français, les besoins des apprenantes au niveau linguistique et culturel ont été pris en compte. Il s'agit, en effet, à l'issue de leurs études, de leur fournir une formation leur permettant de s'engager dans une carrière dans le secteur privé ou public, et notamment dans les services de traduction des différents ministères (de l'information, du pèlerinage, des affaires religieuses, des affaires étrangères, etc.) ou encore d'obtenir des missions diplomatiques dans des pays francophones (ambassades, consulats, bureaux culturels, etc.). Dans le secteur privé, les étudiantes diplômées peuvent être employées dans des entreprises françaises ou francophones œuvrant en Arabie Saoudite ou bien dans des entreprises saoudiennes en partenariat avec des pays francophones. Quant aux diplômées les plus méritantes, elles peuvent travailler comme répétitrices[25] dans les sections de français des différentes universités saoudiennes ou dans des écoles privées qui enseignent le français.

C'est pourquoi le programme d'études élaboré comporte deux étapes essentielles. Tout d'abord intervient une période de formation linguistique en langue française. Celle-ci qui dure quatre semestres, soit deux années universitaires, est consacrée à l'apprentissage de la langue et vise le développement de compétences linguistiques. Des méthodes (choisies lors d'une réunion rassemblant les enseignants de la section masculine et les enseignantes de la section féminine) et des moyens audio-visuels sont utilisés pour atteindre les objectifs fixés.

Ensuite, les étudiantes suivent des cours théoriques d'initiation à la linguistique, à la traduction, à la littérature et à la civilisation française et francophone, et, sachant que la qualité d'une traduction dépend de la maîtrise de la langue maternelle, celles-ci sont invitées, grâce à des cours d'arabe, à perfectionner leur niveau linguistique en arabe.

À la fin de la quatrième année, les étudiantes achèvent leurs études en faisant un stage professionnel. Ce stage, effectué dans une entreprise privée ou dans une administration publique,

[25] Voir ci-après, la description du corps enseignant.

permet aux stagiaires de se familiariser avec le monde du travail et d'acquérir une première expérience professionnelle. C'est donc une période de formation pratique qui permet aux étudiantes de compléter leur formation académique au moyen d'une expérience de travail supervisée et encadrée. Cette période de formation pratique consiste donc à :

- offrir aux stagiaires des séminaires de formation sur différents aspects de la pratique professionnelle afin de les amener à faire face aux problèmes susceptibles d'être rencontrés lors du travail en entreprise ;
- assurer le développement des compétences professionnelles et le transfert des connaissances par un encadrement adéquat.

Ce stage est dirigé en même temps par un professeur conseiller désigné par la section de français et par un conseiller nommé par l'établissement d'accueil où sont accueillies les stagiaires. Au bout des 60 heures de stage pratique, les stagiaires doivent présenter à leur professeur un rapport dans lequel leur expérience est présentée et analysée (expérience professionnelle acquise, relations humaines, gestion du temps, etc.). Se cantonner à des généralités, comme la description de l'organisation administrative de l'entreprise ou la compilation des documents statistiques présents au sein de l'entreprise, ne saurait, en effet, suffire. Le rapport doit comporter des remarques personnelles : observations sur le déroulement du travail en entreprise, sur les éventuels dysfonctionnements ; propositions d'amélioration relatives aux méthodes, au matériel ou au milieu.

Le jugement du correcteur portera sur la qualité de l'analyse de l'expérience des stagiaires, sur le caractère personnel des conclusions, sur la clarté et la précision de l'expression ainsi que sur la présentation en tant que telle. Il se fonde également sur l'appréciation des stagiaires par le responsable en milieu de travail : les étudiantes et l'organisation hôtesse doivent planifier deux entrevues d'évaluation : l'une à mi-stage et l'autre, à la fin du stage.

Pour obtenir leur note finale, en sus de ce rapport de stage, les étudiantes doivent passer deux contrôles continus portant sur les savoir-faire présentés lors du séminaire de formation. En fait, ce stage correspond à l'application d'un nouveau décret promulgué à partir de l'année universitaire 2006-2007 et élaboré afin de :

- parfaire la formation académique des étudiantes en leur permettant de mettre en pratique les connaissances acquises lors du séminaire de formation et de dépasser les problèmes concrets rencontrés dans le cadre du stage ;

- faire valoir leurs compétences en les développant sur le plan professionnel et personnel ;
- acquérir une expérience professionnelle et une certaine familiarité notamment à l'égard des outils de gestion, des jeux de pouvoir ou de la culture organisationnelle ;
- les amener à appréhender positivement le passage au marché du travail, à gagner en autonomie ; favoriser leur intégration au sein d'une équipe multidisciplinaire.

Ainsi, le but de l'enseignement/apprentissage dans cette section porte principalement sur les éléments suivants :

1. Permettre aux étudiantes de maîtriser le français et d'acquérir un bagage littéraire oral et écrit, qui les rende capables d'aspirer à toute profession, dans le secteur public ou privé, qui exige la connaissance de cette langue.

2. S'entraîner à la pratique de la traduction (thème et version), dans tous les domaines –littéraire, scientifique, culturel, économique, religieux et journalistique – en vue de préparer une spécialisation en interprétariat.

3. Donner aux étudiantes un aperçu de la culture française sous ses différents aspects – quotidiens, littéraires et historiques – en privilégiant les apports civilisationnels qui ne heurtent pas les coutumes et les traditions arabo-musulmanes.

4. Former les étudiantes en vue de leur donner les moyens de poursuivre des études supérieures et de faire de la recherche en français, ou dans toute autre spécialisation exigeant une connaissance de cette langue.

c. Profil des étudiantes

Lors de l'élaboration du programme de français, le fait que la plupart des étudiantes relèvent d'un niveau débutant est pris en compte. En effet, s'il arrive parfois que les étudiantes aient quelques notions de français, apprises dans une école privée (surtout à la maternelle) ou qu'elles aient suivi des cours en Instituts privés de langues, c'est cependant loin d'être le cas de la majorité des étudiantes. La plupart d'entre elles commencent l'apprentissage du français à l'université.

Elles entrent donc au Département des Langues Européennes, pour la plupart, à 18 ans et en sortent, avec, pour la plupart, une licence en poche, vers 23 ans. La quasi-totalité d'entre elles provient de Djeddah et appartient aux couches moyennes de la société.

Bien que la formation ait des visées professionnelles, force est de reconnaître – la langue française, comme nous l'avons vu, n'occupant pas une place prépondérante – que les débouchés

professionnels sont peu nombreux. On peut dès lors se demander pour quelles raisons les étudiantes s'orientent vers le FLE.

Parmi ces étudiantes, il y en a bien sûr qui s'y inscrivent faute d'avoir pu s'inscrire ailleurs. Pour les autres, il s'agit d'une part d'étudiantes qui aiment apprendre des langues étrangères, d'autre part, d'étudiantes qui sont attirées soit par la langue française, soit par sa culture, certaines d'entre elles souhaitant même voyager ou poursuivre leurs études à l'étranger.

D'ailleurs, depuis 2008, l'Université Roi Abdul Aziz de Djeddah et l'Université Roi Saoud de Riyad, accordent annuellement trente-deux bourses aux étudiants et étudiantes des sections de français (16 candidats de chaque Université) pour séjourner un an en France afin de parfaire leurs connaissances et de pratiquer la langue-cible. Cette mesure est en effet intervenue après la réduction, en 2007, du volume horaire accordé à l'apprentissage du français. L'apprentissage du français étant désormais concentré sur trois ans (les trois dernières années de la licence), comme en témoignent les tableaux ci-dessus (alors que, à Djeddah, de 1983 à fin 2006, celui-ci se déployait sur les quatre années de la licence[26]).

d. Profil du corps enseignant

Nous proposons ci-après un tableau qui présente le corps enseignant de la section féminine de français à l'Université Roi Abdul Aziz :

Enseignante	Nationalité	Titre	Formation
Mervat El-Biblawi	Égyptienne	Professeur adjoint	Doctorat en littérature et linguistique françaises de l'Université Ain-Shams (Le Caire/Égypte)
Kadria Awad	Saoudienne	Professeur adjoint	Doctorat en littérature française de l'Université de Portsmouth (Portsmouth/Grande-Bretagne)
Géhane Hassan	Égyptienne	Maître de conférences	Doctorat en littérature et traduction françaises de l'Université Ain-Shams (Le Caire/Égypte)
Névine Chérif	Égyptienne	Maître de conférences	Doctorat en littérature et traduction françaises de l'Université Ain-Shams (Le Caire/Égypte)
Manal Aref	Égyptienne	Maître de conférences	Doctorat en littérature et linguistique françaises de l'Université Ain-Shams (Le Caire/Égypte)
Nada Brnji	Saoudienne	Maître de conférences	Doctorat en littérature française de l'Université Ain-Shams (Le Caire/Égypte)
Salwa Almaiman	Saoudienne	Maître de conférences	Doctorat ès lettres de l'Institut National des langues et civilisations orientales (Paris/France)
Jamila Mechtati	Saoudienne	Maître assistant	Master 2 en littérature française de l'Université américaine (Washington DC/États-Unis)

[26] Voir le tableau de l'ancienne programmation, en vigueur de 1983 à 2006, dans l'annexe 1.

Mervat Turkestani	Saoudienne	Répétitrice (boursière)	Licence de français de l'Université Roi Abdul Aziz (Djeddah/Arabie Saoudite)
Salha Alqahtani	Saoudienne	Répétitrice (boursière)	Licence de français de l'Université Roi Abdul Aziz (Djeddah/Arabie Saoudite)
Heba Mira	Saoudienne	Répétitrice (boursière)	Licence de français de l'Université Roi Abdul Aziz (Djeddah/Arabie Saoudite)
Abeer Alamri	Saoudienne	Répétitrice	Licence de français de l'Université Roi Abdul Aziz (Djeddah/Arabie Saoudite)
Soraya Gazzaz	Saoudienne	Répétitrice	Licence de français de l'Université Roi Abdul Aziz (Djeddah/Arabie Saoudite)
Soumaya Amer	Égyptienne	Enseignante en langue	Licence de français de l'Université d'Alexandrie (Alexandrie/Égypte)

Tableau 3: Corps enseignant de la section féminine de français à l'Université Roi Abdul Aziz

Nous constatons à la lecture de ce tableau que tout le corps enseignant de français, à l'Université Roi Abdul Aziz, est francophone, et de nationalité soit égyptienne soit saoudienne. Hormis les répétitrices, ces enseignantes ont entre trente et cinquante ans. Le corps enseignant comprend, en effet :

- des enseignantes en langue (qui le demeureront, car elles ne peuvent progresser dans leur carrière, étrangères pour la plupart, celles-ci n'ont qu'une licence, acquise en Arabie Saoudite ou ailleurs, et, quand elles sont étrangères, ne peuvent prétendre à des bourses pour poursuivre leurs études) ;
- des répétitrices (ayant une licence FLE, acquise en Arabie Saoudite, et susceptibles de progresser si elles poursuivent leurs études[27]) ;
- des maîtres assistants (qui ont un Master FLE acquis à l'étranger) ;
- des maîtres de conférences, des professeurs adjoints, des professeurs qui, elles, ont toutes un doctorat (ce qui les distingue, c'est le fait qu'elles aient ou non effectué des recherches et le nombre d'articles et d'ouvrages publiés).

On comptait dans la section féminine de français, au 2e semestre de l'année 2011-2012, 127 étudiantes, réparties sur 28 classes. Les enseignantes travaillent jusqu'à 12 heures par semaine et effectuent, par ailleurs, 6 heures de permanence par semaine. Notons que chacune d'elles doit, en sus des cours qu'elles dispensent, se charger de tâches administratives.

[27] Pour ces répétitrices qui font le choix de poursuivre leurs études, il existe des bourses, délivrées par le ministère de l'Enseignement supérieur saoudien, qui permettent de s'inscrire en Master, et par la suite d'être doctorante, et de séjourner en France, dans un pays francophone, ou dans tout autre pays qui propose une formation pour enseigner le FLE.

L'enseignement d'une langue étrangère exige une bonne formation, demande à être sensibilisé aux difficultés que les apprenants d'une langue rencontrent dans leur apprentissage, il faut donc que l'enseignant soit bien formé, aussi bien du point de vue méthodologique que pédagogique.
En ce qui concerne les enseignantes, et les enseignants, de la section de français à l'Université Roi Abdul Aziz, un grand nombre d'entre eux ont obtenu un doctorat en littérature française ou en sciences du langage, mais, en général, ils n'ont pas la formation pédagogique et méthodologique nécessaire pour s'adresser aux étudiants. Certes, ils peuvent assister à des formations de quelques jours, proposées par l'Université de temps à autre, mais il s'agit de formations générales (destinées à tous les employés de l'Université et non uniquement aux professeurs) et en aucun cas des formations spécifiquement adressées aux enseignants de FLE.

Force est donc de conclure, qu'en Arabie Saoudite, il n'y a pas, malheureusement, de formations spécialisées destinées aux professeurs de la section de français (hommes ou femmes), si ce n'est des stages d'été, d'un mois, que l'ambassade de France en Arabie Saoudite propose annuellement aux enseignants saoudiens de FLE. Les enseignants sont donc obligés d'aller se former à l'étranger. Ceux-ci se rendent dans la plupart des cas en France. L'ambassade de France prend, en effet, en charge le coût de la formation choisie[28] en France et alloue une certaine somme pour compenser les frais. Le nombre d'enseignants qui décident d'aller se former à l'étranger demeure cependant trop faible.

En ce qui concerne les jeunes diplômés de licence qui souhaitent s'orienter vers l'enseignement, il existe, à l'Université Roi Abdul Aziz, une formation pédagogique (toutes disciplines confondues) en deux ans, dispensée en arabe. Mais il faut, dans le cadre de cette formation effectuer deux stages, au niveau intermédiaire et secondaire, c'est-à-dire au collège et au lycée. Ce qui, étant donné que l'apprentissage du français a été supprimé au début des années 70, est impossible pour les jeunes diplômés de la licence de FLE (contrairement aux autres licenciés, qui eux ont la possibilité d'effectuer un stage dans le public, et notamment celles et ceux qui ont une licence d'anglais) qui ne peuvent accéder à aucune formation pour enseignants et n'ont donc pas la possibilité d'obtenir le diplôme d'État correspondant.

[28] Dans des Instituts qui appartiennent à des universités, comme le CIEF (Centre International d'Études Françaises) à l'Université Lyon 2, ou relèvent d'organismes privés comme l'Alliance française ou CAREL, (Centre Audiovisuel de Royan pour l'Étude des Langues).

e. Méthodes utilisées

Le manuel utilisé, dans la section féminine, pendant la première année est *Connexions niveau 1* (Didier, 2004), mais d'autres ouvrages, comme par exemple, la *Grammaire progressive du français*, niveau intermédiaire (Clé International, 2003), le *Vocabulaire progressif du français*, niveau intermédiaire (Clé International, 1998), et le *Guide pratique de la communication* (Didier, 1991), interviennent en complément.

À partir de la deuxième année, les cours ne reposent plus sur aucun manuel mais, pour chaque module, sur un plan de cours, une trame plus ou moins précise ayant généralement une organisation thématique, que l'enseignante doit suivre. Celle-ci garde, cependant, la liberté de choisir le thème ou le sujet d'étude en fonction du niveau de ses apprenantes. C'est donc en cheminant d'un thème (ou d'une notion) à l'autre (la centration sur un même thème allant rarement au-delà de quelques séances) et à partir de textes (lus et commentés, le thème abordé pouvant faire l'objet d'un débat) et d'exposés que le cours progresse.

f. Conclusion

L'enseignement/apprentissage du français à la section féminine de français de l'Université Roi Abdul Aziz, et plus globalement en Arabie Saoudite, est donc caractérisé par le fait :

- que le français est toujours une deuxième langue étrangère (l'anglais détenant l'exclusivité en tant que première langue) ;
- que son apprentissage intervient très tard dans la scolarité (à partir de la deuxième année du cycle universitaire), c'est donc à dix-neuf ou vingt ans que la plupart des étudiantes découvrent cette langue. Or, les études ont prouvé que plus on avance en âge, plus apprendre et prononcer une langue étrangère deviennent difficiles.
- que le volume horaire hebdomadaire (de neuf à dix-huit heures par semaine), tout comme la durée de la formation (la langue française devra être maîtrisée en trois ans) sont finalement peu importants ;
- qu'aucune formation spécifique à la didactique des langues-cultures étrangères n'est proposée par le système éducatif saoudien ;
- que les futurs professeurs de langue française ne peuvent accéder à la seule formation pédagogique diplômante proposée sur place ;
- que la formation continue est peu développée ;

- que les professeurs et les futurs professeurs qui vont se former à l'étranger, malgré une politique incitative, par le biais de bourses, sont encore peu nombreux ;
- que les modalités d'enseignement/apprentissage demeurent traditionnelles et essentiellement transmissives.

1.3. LA FEMME DANS LA SOCIÉTÉ SAOUDIENNE

Étant donné que notre expérimentation aura lieu à la section féminine de l'Université, il nous a semblé nécessaire de poser le problème de la place de la femme dans la société saoudienne. Comme il s'agit là d'une question en définitive extrêmement complexe et qui ne se pose pas de la même façon suivant la couche sociale à laquelle on appartient, nous avons choisi de nous limiter aux couches moyennes de la population, celles dont est issue la majorité des étudiantes de la section de français.

Rappelons que l'on ne peut comprendre la société saoudienne si l'on ne mesure pas l'importance de la religion, qui structure et organise le fonctionnement social, et l'importance et la diversité des coutumes et des traditions.

Soulignons, tout d'abord, que pour les Saoudiens, ainsi que le préconisent les textes sacrés, **la famille** est aux fondements de toute l'organisation sociale et détermine les rapports entre hommes et femmes.

Le respect dû aux parents et à leurs ascendants est une valeur fondamentale et, de nos jours encore, on ne se marie pas sans l'accord de ses parents (le père doit être présent au moment de la signature du mariage). Ce sont généralement les mères qui choisissent, pour leurs fils, des épouses convenables, et les pères qui aident leurs filles à choisir, parmi les prétendants, des époux respectables, c'est-à-dire issus de bonne famille (selon des critères fondés sur la situation socio-économique, sur l'éducation reçue, sur les pratiques religieuses des futurs belles-filles et beaux-fils).

L'homme (le mari, le chef de famille) a pour rôle de faire vivre et de protéger sa famille et en est seul responsable. Il prend financièrement en charge le mariage, et c'est à lui que revient de subvenir aux besoins de sa famille (si sa femme perçoit un salaire, celui-ci ne peut l'obliger à le dépenser pour les besoins primordiaux de la famille, et de fait, le salaire des femmes, quand celles-ci travaillent, sert surtout à faire face à des besoins moins fondamentaux comme les vacances, la femme de ménage, le chauffeur ou le renouvellement du mobilier intérieur). Le mari a pour vocation de protéger et de choyer sa (ou ses[29]) femme(s), ainsi que ses filles. La femme étant la figure centrale de la famille, fondement de la société, celle-ci doit être honorée et respectée.

[29] Un homme peut épouser jusqu'à quatre femmes à la condition qu'il soit juste avec ses épouses et les traite de la même manière, mais actuellement, notamment pour des raisons économiques, dans les villes particulièrement, ceux qui ont plusieurs femmes sont rares.

Corollaire de cette notion de famille, **la notion d'« étranger »** : en dehors du strict cercle de la famille, la séparation des sexes – l'extrême réserve qui est de rigueur face à tout « étranger », ou toute « étrangère », l'impossibilité, voire l'interdiction, de toutes formes d'échanges entre personnes de sexes différents qu'aucun lien familial n'unit – est organisée dans et par la société saoudienne.

La notion de femme étrangère, pour les hommes, et d'homme étranger, pour les femmes, est une notion essentiellement islamique qui circonscrit l'ensemble des femmes et qui, pour un homme donné, relèvent de liens illégitimes. Ainsi, selon l'Islam, pour un homme donné, les seules femmes qu'il puisse légitimement côtoyer, les seules femmes légitimes, non-étrangères, sont :

- sa mère ;
- sa grand-mère et les sœurs de celle-ci ;
- son épouse et la mère de celle-ci ;
- ses filles et leurs descendantes ;
- ses sœurs ;
- ses nièces ;
- ses tantes paternelles et maternelles ;
- sa mère de lait, ses sœurs de lait et les descendantes de celles-ci ;
- ses belles-filles (les épouses de ses fils, et éventuellement, les filles de sa femme issues d'un précédent mariage).

De même, pour une femme donnée, les seuls hommes qu'elle puisse côtoyer, les seuls hommes légitimes, non-étrangers, sont :

- son père ;
- son grand-père et les frères de celui-ci ;
- son mari et le père de celui-ci ;
- ses fils et leurs descendants ;
- ses frères ;
- ses neveux ;
- ses oncles maternels et paternels ;
- son père et ses frères de lait et les descendants de ceux-ci ;
- ses beaux-fils (les époux de ses filles, et éventuellement, les fils de son mari, issus d'un autre mariage).

Tous ceux qui n'appartiennent pas aux deux listes ci-dessus sont des étrangers (ce qui signifie également que c'est celles ou ceux avec qui légitimement on peut se marier).

Ce clivage entre **espace privé** – l'espace familial, seul lieu de mixité où hommes et femmes se côtoient et se parlent sans que quiconque émette une quelconque réserve –, et **espace public** structure très fortement la société saoudienne. Hors de la maison, à l'extérieur, toute forme de rencontre avec des « étrangères » et des « étrangers » doit soigneusement être évitée et, si elle ne peut l'être, celle-ci doit être empreinte de la plus grande réserve (les hommes évitant de regarder les femmes, les femmes, couvertes, faisant de même, tous deux réduisant l'échange verbal au strict minimum). Le fait, qu'en dehors du cercle familial, toute relation homme-femme soit problématique n'est pas sans conséquence : l'amitié ne peut exister qu'entre personne du même sexe et est théoriquement inenvisageable entre un homme et une femme ; les femmes ne peuvent accéder à certaines professions[30] et renoncent à d'autres pour éviter les problèmes que suscite le fait d'être amenées à fréquenter des hommes ; et toute la société s'organise pour délimiter **des espaces différents** :

- sur le mode du dédoublement (les mosquées, les lieux d'enseignement, les banques, les salons de coiffure, les salles de sport, les piscines, etc.), ce qui permet d'éviter aux hommes et aux femmes de se croiser :
  - certains lieux sont exclusivement réservés aux femmes (dans les banques, par exemple, des ailes sont réservées aux femmes : seules des femmes y travaillent et il n'y a d'autres clients que des clientes ; de même, comme nous l'avons vu, le système éducatif se dédouble afin de séparer, d'une part, les enseignants et leurs apprenants et, d'autre part, des enseignantes et leurs apprenantes) ;
  - d'autres, réservés exclusivement aux hommes.
- sur le mode du partage, de la séparation de l'espace :
  - il y a des espaces réservés aux familles (c'est-à-dire à des femmes accompagnées par un ou plusieurs membres masculins de leur famille) ou aux femmes seules ou entre elles (il existait encore récemment, dans les grands centres commerciaux, des moments où les hommes seuls – non accompagnés de femmes – ne pouvaient entrer) ;

[30] Certaines formations, certains corps de métiers, traditionnellement détenus par les hommes, demeurent inaccessibles. Certains métiers, comme vendeuses, agent de police, etc. sont interdits (on trouve cependant des vendeuses dans les magasins de lingerie et des caissières dans quelques hypermarchés).

- des espaces réservés aux hommes seuls[31] (les restaurants, par exemple, doivent être à même de proposer deux salles distinctes, l'une pour les hommes seuls, l'autre pour les familles).

Mais dédoubler ou scinder l'espace n'est pas toujours possible et même quelquefois irréalisable. Ainsi, aux heures de grandes affluences, il est impossible dans la Grande Mosquée de la Mecque, tout à la fois, lieu de pèlerinage pour toute la communauté musulmane, lieu de prières et lieu de rituels, de délimiter des zones réservées et de séparer les hommes des femmes.

Il en va de même pour les grands centres commerciaux urbains, beaucoup de femmes étant accompagnées par des hommes, mettre en place une séparation effective de l'espace est difficile ; quant à l'idée de dédoubler l'endroit (des centres commerciaux pour hommes et d'autres pour les femmes), elle manque de vraisemblance.

Il est cependant un lieu dont la mixité n'a jamais été remise en question, c'est l'hôpital. Là hommes et femmes travaillent ensemble, et un accès indifférencié, quel que soit le sexe, est possible.

Autre cas de mixité professionnelle : le bâtiment accueillant la radio et la télévision. Actuellement, il existe aussi des usines et des entreprises privées dans lesquelles hommes et femmes travaillent conjointement.

Le fait que la rencontre avec des « étrangers » soit problématique, a donc pour conséquence que, dans la société saoudienne, la femme a **un statut particulier**, un statut qui n'est pas identique à celui des hommes :

- les femmes, en Arabie Saoudite n'ont pas accès à tous les métiers ni à toutes les filières d'enseignement ;
- elles doivent, dans les lieux publics, respecter les codes vestimentaires (le port du voile, *tarha*, et de l'*abaya*[32], une robe noire à manches longues qui descend jusqu'au pied) ;
- elles ne sont pas autorisées à conduire (une femme qui est arrêtée au volant d'un véhicule, ainsi que son mari (ou son père), sont passibles de cinq ans de prison, décret royal datant de 2011) ;
- elles ne peuvent, sans l'autorisation de leur père ou de leur mari, voyager seules à l'étranger ;

[31] Pour désigner les espaces réservés aux hommes seuls, outre le terme arabe, on utilise fréquemment les mots « *single section* » (le sens propre de *single* est célibataire, mais il signifie également homme seul) et pour ceux réservés aux familles, les termes « *family section* ».

[32] Mêmes les femmes étrangères, qu'elles soient musulmanes ou non, la pression sociale étant très forte, portent l'*abaya*.

- quitter leur famille tant qu'elles ne sont pas mariées et prendre un logement pour y vivre seules est, socialement, très mal vu[33] (ceci dit, les hommes qui vivent seuls sont peu nombreux).

Pourtant, on ne saurait s'arrêter à cette description qui donne une vision univoque de la réalité. La situation n'est en effet ni homogène, ni uniforme et bien plus complexe qu'il n'y paraît.

Relevons tout d'abord l'existence d'un certain décalage entre norme et réalité, l'existence de formes d'« **arrangements** » avec la moralité. Comme nous l'avons souligné, les étrangers et les étrangères sont nombreux en Arabie Saoudite et nombreux sont ceux qui échappent aux normes édictées par la société saoudienne. On voit donc dans les rues, des femmes qui, certes, portent leur *abaya* et leur *tarha*, mais également d'autres qui vont avec l'*abaya,* mais sans *tarha*. Quant aux Saoudiennes, elles sont en réalité en contact avec des étrangers (aux deux sens du terme : ce ne sont pas des membres de la famille et ce sont souvent des Indonésiens) par le biais des chauffeurs qui les accompagnent dans leurs déplacements. De même, dans de nombreuses familles urbaines, les hommes sont en contact avec des étrangères via les femmes de ménages[34].

On ne peut, de plus, s'arrêter à des analyses qui laissent entendre que l'Arabie Saoudite serait faite d'un seul tenant, ce qui n'est pas le cas ; le territoire n'est pas homogène et notamment l'**opposition grande ville / village** est encore pleinement active. Ainsi, par exemple, nécessité faisant force de loi, il n'est pas rare, dans certains petits villages, de voir des femmes aux volants des voitures. Dans le désert, loin des agglomérations, les femmes de bédouins partagent les tâches et les corvées de la vie avec les hommes. Elles sont libres de se déplacer et vivent une vie moins « séquestrée » que dans les grands centres urbains.

De même, Djeddah, ville portuaire cosmopolite et terre d'immigration, ne saurait être comparée à d'autres grandes villes – comme Riyad – qui sont nettement moins ouvertes et moins tolérantes.

[33] Aucune loi, contrairement à l'interdiction de conduire, sanctionnée pénalement, n'interdit aux femmes de vivre seules, il s'agit seulement d'une norme produite par la société.

[34] Certaines familles ont plusieurs femmes de ménage, bien que ce ne soit pas toujours une nécessité. Les enfants passent plus de moitié de la journée avec elles. Ce qui signifie que, dans les villes, le cercle jusque-là très fermé de la famille s'ouvre à d'autres cultures et à d'autres modes de vie. Le nombre de conducteurs et de femmes de ménage étrangers, dans les maisons saoudiennes, est de plus en plus une marque de distinction. Il y a parfois plusieurs chauffeurs dans une même famille, ceux-ci sont nécessaires (les Saoudiennes ne prennent pas les transports en commun, et ne peuvent conduire, rappelons-le), ils permettent aux femmes d'aller travailler, d'amener les enfants à l'école, de faire les courses, etc.

Par ailleurs, la société saoudienne se caractérise par une très grande **diversité socioculturelle**. Là encore, on peut parler d'une grande hétérogénéité. Les régions, les dialectes, les traditions et les courants religieux[35] sont, en effet, encore très différenciés.

Et cette diversité est telle qu'elle traverse les familles. Au sein d'une même famille, d'un oncle à un autre, on peut observer des différences très importantes. Tel oncle cherchera à mettre en place des relations de type égalitaire entre homme et femme, tandis que tel autre se montrera beaucoup plus autoritaire et n'envisagera d'autre relation que celle qui accorde la préséance à l'homme. Ainsi, dans la plupart des foyers, hommes et femmes mangent ensemble, pourtant dans d'autres, certes très rares, dans les petits villages, les femmes servent d'abord le repas aux hommes et ne mangent qu'ensuite. Ainsi, toujours au sein d'une même famille, certains oncles acceptent le port de *tarha* de couleur, brodés, voire acceptent que leurs filles se rendent dans des lieux (comme certains chalets au bord des côtes) où tout le monde ne porte ni l'*abaya*, ni la *tarha*, tandis que d'autres exigent que leurs femmes et filles se couvrent jusqu'aux doigts quand elles sortent de la maison. Certains pères laissent leurs femmes et filles se déplacer seules, alors que d'autres exigent qu'elles soient systématiquement accompagnées d'un membre « mâle » de la famille. Certains maris acceptent que leurs femmes ou leurs filles sortent seules, tandis que d'autres jugent cette éventualité inenvisageable, voire interdisent toute sortie que la jeune fille soit accompagnée ou non.

Outre cette interdiction de sortir, ajoutons, parce que cela aura un impact sur le dispositif mis en place dans le cadre de notre expérimentation (cette hétérogénéité des comportements se manifestant, bien entendu, au sein d'une classe), que les différences qui, au sein du courant sunnite, existent au niveau des pratiques religieuses, et surtout la tradition à laquelle on appartient, rendent parfois impossible, pour une femme ou une jeune fille, le fait de se filmer ou de s'enregistrer.

Ainsi, bien que, depuis les années 80-90, la société saoudienne se soit ouverte et que le statut des femmes, toujours plus actives[36] dans la société (et dans bien des domaines à égalité avec les hommes[37]), ait sensiblement[38] évolué, ces mutations sont loin de concerner tous les

[35] En Arabie Saoudite, la quasi-totalité du peuple est sunnite, mais il existe aussi des Soufistes et des Chiites parmi la population saoudienne. C'est un niveau de la pratique religieuse, et de l'existence ou non d'un clergé, que se situent les différences entre courants.

[36] Les femmes représentent actuellement 16,5 % de la population active (chiffre tiré d'un article paru dans *arabianbusiness.com*, un journal numérique), (consulté en mars 2012).

[37] Pour ce qui est du salaire notamment.

habitants. Coexistent des comportements très différenciés, et bien que la norme par excellence, à laquelle la société adhère, ait pour origine l'Islam, le Coran et les actions du Prophète (paix et bénédiction d'Allah soient sur lui), force est de reconnaître qu'il n'y a pas une norme, mais en réalité des normes, et une grande diversité socioculturelle ; on ne peut pas nier que s'il y a des comportements normés, existent dans le même temps des comportements anomiques[39].

[38] Le droit de vote et d'éligibilité a été accordé aux femmes, selon un décret de juin 2011, et entrera en vigueur à l'occasion des prochaines élections municipales en 2015. Elles pourront aussi entrer au *Majlis al-Choura*, un conseil consultatif dont les membres sont désignés.

[39] Le fait que dans une civilisation où la famille, essence de la société, occupe une place centrale il y ait 31,84 % des Saoudiennes et 39,84 % des Saoudiens qui n'aient jamais été mariés est à cet égard significatif (chiffres de 2004 issus du Département central de statistiques et d'information).

Chapitre 2

La Pédagogie du Projet, méthode d'apprentissage ouverte et vivante

« *Si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps à y arriver* »

(M. Barlow, 1983)

Dans ce chapitre, notre réflexion se déploiera en six temps.

Elle portera tout d'abord sur la **notion de projet** (Qu'est-ce qu'un projet ? Comment le définir ? Quelles distinctions opérer parmi les différents projets ? Qu'en est-il des projets dans la sphère éducative ?), pour en venir ensuite à une définition et une **caractérisation de la pédagogie du projet** (À quels courants pédagogiques s'apparente-t-elle ? Quels sont ses fondements historiques et théoriques ? À quelles conditions peut-on considérer qu'un projet relève de la pédagogie du projet ? Quelles phases et étapes distinguer dans le cadre d'une démarche en projet ? Quelle préparation demande, pour l'enseignant, la mise en place d'un projet ?).

Puis, nous nous interrogerons sur les **apports de la pédagogie du projet** (Quels savoirs, savoir-faire, quelles attitudes et quelles valeurs la pédagogie du projet développe-t-elle ? Qu'en est-il des rapports pédagogiques et des relations didactiques dans le cadre d'un projet ?), ainsi que sur **les dérives et les limites** à laquelle elle est sujette (À quelles dérives les plus fréquentes et à quelles limites la pédagogie du projet se heurte-t-elle ?).

Notre réflexion se centrera ensuite, puisque c'est de l'enseignement/apprentissage du FLE qu'il est question, sur la façon dont la **pédagogie du projet** s'intègre dans la perspective historique de l'**évolution de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères** (Quelles sont, en France, les différentes configurations historiques que l'on peut mettre en évidence dans la didactique des langues-cultures étrangères ? Qu'en est-il de la convergence entre perspective actionnelle et pédagogie du projet ? Qu'advient-il, dans ce double cadre, de la notion de tâche ?). Et c'est, finalement, en passant par une réflexion sur **l'intégration des TIC** – ces technologies de l'information et de la communication étant partie prenante de notre expérimentation sur le terrain – que ce développement trouvera son point d'aboutissement (Qu'apportent les technologies de l'information et de la communication à la didactique des langues-cultures étrangères ? Comment la pédagogie du projet intègre-t-elle les TIC ? Ont-elles leur mot à dire en ce qui concerne l'évolution d'un système éducatif « en crise » ?).

2.1. DU PROJET À LA PÉDAGOGIE DU PROJET

2.1.1. Définition, typologie, caractérisation

Avant d'en venir à la pratique de la pédagogie du projet dans le domaine éducatif, nous aimerions lever toute ambiguïté autour de cette expression en définissant, au préalable, chacun des termes qui la composent, en précisant les notions de pédagogie et de projet.

2.1.1.1. Qu'est-ce qu'une pédagogie ?

Dérivée du grec « paidagôgia[40]», la pédagogie, terme composé de « pais », « paidos » (enfant) et de« agein » (action de conduire), signifie *l'art d'élever les enfants*.

Une première définition peut être déduite de l'étymologie. La pédagogie serait donc la discipline ayant pour objet l'éducation de l'enfant.

Cependant, les formés n'étant aujourd'hui plus seulement des enfants, mais également des adolescents et des adultes, cette discipline se réfère à la psychologie et, plus précisément, à la psychologie cognitive. Elle implique aussi la connaissance des techniques éducatives et l'art de les mettre en œuvre. Aussi, la pédagogie est-elle étroitement liée à la didactique des disciplines, la **didactique –** terme qui vient du grec « didaskein », ce qui signifie enseigner **–** pouvant être définie comme « *l'art de choisir les savoirs à enseigner, de les apprêter et de les exposer* », celle-ci « *intervient plus spécifiquement sur les contenus disciplinaires et la manière de les faire acquérir*. » (Pothier, 2003 : 16).

La pédagogie, en revanche, comprend « *tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu autrefois appeler la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fins sont ici associées.* » (Cornu & Vergnioux, 1992 : 10). En outre, elle « *valorise ce qui se passe entre l'élève et le maître, prend en compte les dimensions intellectuelles et affectives qui réagissent la relation éducative* » (Beauté, 1994 : 22).

La pédagogie peut également être définie comme un ensemble de méthodes et de techniques éducatives qui tente de répondre à des questions qui intéressent directement son action éducative. Elle se préoccupe de mettre en place des stratégies et des méthodes éducatives efficaces et cherche des solutions adaptées à chaque type de problème concernant

[40] Dictionnaire de l'académie française accessible en ligne au http://atilf.atilf.fr/academie9.htm (consulté en septembre 2010)

l'enseignement/apprentissage. Contrairement à la didactique, la pédagogie prend en compte la dimension psychologique et affective et s'intéresse à la relation élèves-maître. Par ailleurs, la didactique s'intéresse tout particulièrement aux connaissances à l'œuvre dans la discipline en question. Elle s'interroge sur les moyens (outils et méthodologie) propices à la transmission et au traitement de chaque discipline et elle œuvre par le moyen de stratégies à favoriser la réception de la matière enseignée.

> Pour achever de clarifier notre propos, nous dirons que le choix d'une attitude directive ou libérale [non-directive], la recherche des motivations, l'adoption d'une stratégie inductive ou déductive, le recours à l'explication ou à l'expérimentation, la proposition de travaux individuels ou de groupes… relèvent de la **pédagogie**. L'adoption de tel manuel, de telle progression, le choix de tel exemple, les types d'exercices proposés, la nature des travaux prescrits… ressortissent à la **didactique**. (Beauté, 1994 : 21-22, souligné par l'auteur).

Voici un tableau récapitulatif fait par Jean Beauté (1994 : 25) résumant les différences entre la pédagogie et la didactique :

La pédagogie (méthodes et moyens) est d'abord	centration sur [l'élève]. Celle-ci impose des démarches et des procédures. Elle régit les relations élèves-maître.
La didactique, qui ne perd pas de vue [l'élève]	est prise en compte des logiques spécifiques à tel domaine du savoir.

Tableau 4 : Récapitulatif des différences entre pédagogie et didactique (extrait de Beauté 1994, p.25)

2.1.1.2. Qu'est-ce qu'un projet ?

Qu'en est-il de la notion – appréhendée dans sa généralité et non plus seulement dans le domaine éducatif – de projet ? Remarquons tout d'abord qu'il s'agit d'un terme auquel nos sociétés contemporaines ont très fréquemment recours :

« *Nous entrons aujourd'hui dans l'ère de la société postindustrielle où tous les acteurs sont aspirés par une frénésie de projets* », en effet, alors « *que dans les sociétés rurales traditionnelles le rapport au temps est cyclique – avec le cycle imperturbable des saisons et des travaux qui les accompagnent –, les entrepreneurs de la société industrielle doivent se projeter dans l'avenir et anticiper* ». (Huber, 2005b : 16). Et, effectivement, actuellement les projets concernent autant les institutions (projet scolaire, projet d'établissement hospitalier, projet de loi, projet politique,

projet de société...) que les individus, et ce, à tous les stades de la vie (du projet éducatif au projet de retraite, en passant par les projets professionnels, familiaux, existentiels...) ou les entreprises.

Désignant dans la réalité une palette très étendue et très diversifiée de situations, le projet est, par ailleurs, un mot qui, dans le langage courant, s'avère, de par ses emplois, très polysémique. On l'utilise, en effet, aussi bien pour désigner ce que l'on envisage, **ce que l'on projette**[41] – qu'il s'agisse d'une rêverie ou d'un projet déjà mis en forme dont la vraisemblance et la faisabilité ont été étudiées – que pour désigner **le projet en cours de réalisation**, quand celui-ci en est à sa phase de concrétisation, mais il arrive également, lorsque le projet est achevé et l'objectif atteint, que l'on emploie ce mot pour renvoyer au **résultat**, au produit fini.

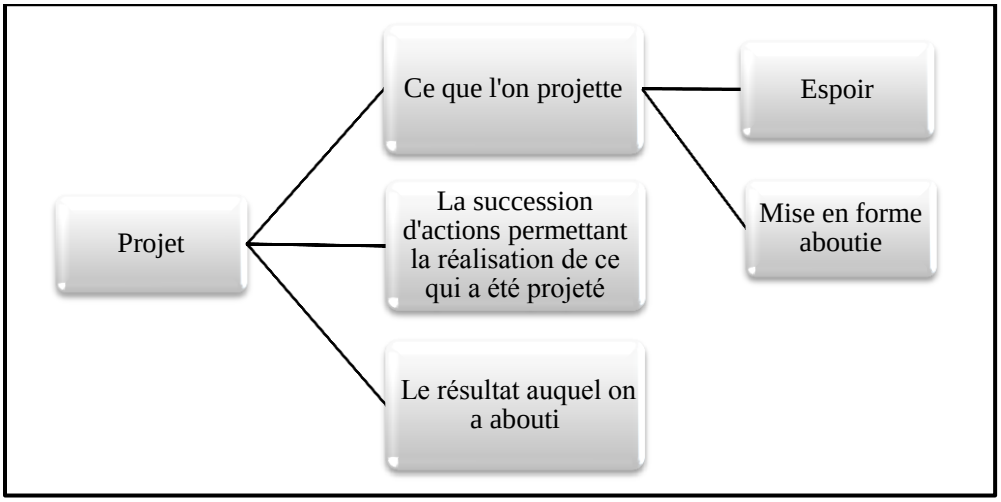


Figure 6 : Les différents emplois du terme de projet dans le langage courant

Ce terme est donc, dans le langage courant, indifféremment employé pour désigner toutes les phases et états d'un projet et, sans doute, est-ce lié à la nécessaire continuité entre l'intention, la réalisation et le résultat qui caractérise tout projet.

Si cette confusion, dans l'emploi, des différentes phases et les différents états du projet accrédite l'idée que le projet n'est pas seulement une projection, mais également un **processus**, elle permet aussi de mesurer l'importance de la **dimension temporelle** – il s'agit d'une projection dans le futur – ainsi que celle de l'inscription de tout projet dans le temps – sa durée étant bornée, délimitée par une intention et un résultat. Dimension temporelle qui apparaît, dès lors, comme un trait caractéristique essentiel du projet.

[41] Ce mot dérive du latin « *projicio*», qui signifie « jeter en avant, expulser » (J.-P. Boutinet, 2005 : 14).

Cette indifférenciation dans la dénomination semble donc souligner la solidarité entre des différents états et phases du projet, les uns relevant du devenir des autres, sans pour autant nier le **caractère incertain**, la précarité de tout projet. En effet, un projet qui n'aboutit pas (un projet peut ne jamais voir le jour et rester au stade, ou à l'état de projet), un projet qui échoue dans les objectifs qu'il s'était fixés et se révèle inefficace, un projet dont le résultat est différent de ce qui avait été projeté, demeure, dans le langage courant, un projet. Ainsi, un projet est tout à la fois caractérisé par le fait qu'il s'agit d'un processus qui tend vers son terme et par le fait que ce terme peut ne jamais être atteint. Nous arrivons donc au constat que, dans le langage courant, l'incertitude et la dimension temporelle – le fait qu'il s'agit d'un processus, de quelque chose qui est « en devenir » – sont des traits caractéristiques du projet, que ce projet soit le fait d'un individu, d'institutions ou d'entreprises.

Partons, pour nous faire une idée de ce que sont ces projets sociaux, de la définition retenue par l'Organisation mondiale de la normalisation (norme ISO 1006-2003[42]) :

> Le projet est un processus unique qui consiste en un ensemble d'activités coordonnées et maîtrisées, comportant des dates de début et de fin, entrepris dans le but d'atteindre un objectif conforme à des exigences spécifiques telles que des contraintes de délais, de coût et de ressources.

Voici également la définition de l'Association française de normalisation (norme AFNOR X50-106) :

> Un projet est une démarche spécifique qui permet de structurer méthodologiquement et progressivement un projet à venir. Un projet est défini et mis en œuvre pour élaborer une réponse au besoin d'un utilisateur, d'un client ou d'une clientèle et implique un objectif et des actions à entreprendre avec des ressources données. (Cité par Vilatte, 2006 : 6).

Ainsi cerné, le projet, tout entier défini par son **objectif** de résultat, se caractérise par son **unicité**, par sa durée et son caractère **temporaire**, par la nécessaire **coordination** des acteurs et des **actions** et par le **respect des contraintes** (matérielles, temporelles, financières, juridiques, environnementales…). Intention, moyens et but – le projet étant là encore un « processus », une « démarche » – sont donc réunis dans cette définition. L'accent, contrairement à l'usage courant de ce terme, étant mis sur l'agir et sur l'obtention d'un résultat. Quant aux moyens mis en œuvre, ils ont pour enjeu de minimiser l'incertitude inhérente à tout projet, d'augmenter sa faisabilité et

[42] Tiré du : www.gestion-projet-informatique.vivre-aujourdhui.fr/projet-definition-generale.html, (consulté en juillet 2011).

d'en garantir la réussite. L'essentiel étant de donner corps à un projet et de se doter de moyens pour le mener à bien.

Autre approche de la notion de projet, proposée par Jean-Paul Jeannin[43], socioanalyste, intervenant en entreprise en conduite de projet :

> Le projet peut partir d'une demande (population), d'une commande (institution), ou d'une initiative (professionnels et/ou population).
>
> **Un projet a un cycle de vie et connaît plusieurs stades d'existence :**
>
> 1. Le Projet idée (désir) = domaine de l'esprit
> 2. Le Projet document (projection) = domaine de la forme
> 3. Le Projet en action (réalisation) = domaine de l'action innovante
> 4. Le Projet pérennisé (évalué - perpétué) = domaine de l'action permanente.

Tout comme le langage courant ou la définition ISO, le projet est ici défini par sa **composante temporelle** et son déroulement **chronologique,** et ce, par le biais de la notion de cycle de vie et de stades d'existence. Le projet en passerait ainsi par quatre stades.

Il est, dans un premier temps, de l'ordre de la pensée, de l'ordre de l'intention, voire de la défense de certaines valeurs : « *le projet idée est toujours marqué par le système de valeurs de son (ses) auteur(s)*[44]». Le **projet idée** prend sa source dans un désir de transformation : c'est une « *réaction à une situation insatisfaisante, un problème, une souffrance, ou un besoin non couvert nécessitant une réponse qui vise une amélioration*[45] ».

La « problématique » apparue dans le projet idée est – second stade d'existence, cette fois écrit du projet – « formalisée » dans un **projet document** qui définit **«** *un ensemble d'actions complexes à mener dans l'avenir, et qui prévoit les moyens (et leur synergie) nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés*[46] ».

Troisième stade, celui du **projet en action,** du projet en cours de réalisation qui relève de la « *mise en œuvre maîtrisée des opérations, actions, procédures permettant d'atteindre le but et les objectifs fixés*[47] ».

---

[43] http://www.sosreseaux.com/outils/projet/projet_definition.pdf, (consulté en juillet 2011).

[44] *ibid.*

[45] *ibid.*

[46] *ibid.*

[47] *ibid.*

Enfin, dernière phase du cycle de vie d'un projet, son « destin », le **projet pérennisé**. Une fois évalué « *soit* [le projet] *reste à l'état d'expérience innovante plus ou moins réussie dont les enseignements éclaireront d'autres projets, soit ses retombées et conclusions sont reconduites en nouvelles modalités de fonctionnement pérennisé*[48] ».

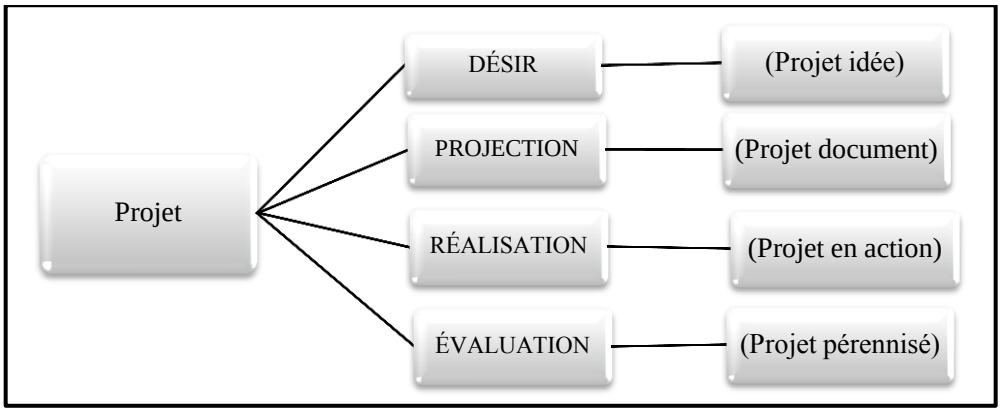


Figure 7: Les quatre facettes d'un projet selon Jean-Paul Jeannin

Remarquons que cette caractérisation du projet met encore plus fortement l'accent sur le fait que tout projet relève d'un **processus**. Le recours à l'analogie du cycle de vie qui assimile les différentes **phases** d'un projet à des stades de développement, ainsi que le choix du terme de « destin », amplifient la notion de **devenir**. Le projet se déploie : le désir se métamorphose en projection qui se transforme en action pour aboutir à une éventuelle pérennisation. Cette façon dynamique de présenter les choses, comme s'il s'agissait d'une réaction en chaîne, souligne l'interaction des différents moments d'un projet, conçus comme les différents états d'une seule et même chose, et d'ailleurs, comme dans l'usage courant, le terme de projet est reconduit pour chacune des phases (la détermination, l'apposition d'un adjectif ou d'un complément, permettant de spécifier et de distinguer les différents stades).

Il est intéressant d'observer que, contrairement à la définition de la norme ISO qui mettait l'accent sur l'unicité de tout projet et le respect des contraintes (de la réalité), cette approche en quatre stades retient plutôt pour trait caractéristique l'**innovation**, et insistant sur l'**évaluation** finale, situe l'analyse à un méta-niveau, celui de la confrontation et de la mise en perspective de différents projets.

Par ailleurs, contrairement aux définitions ISO et AFNOR, la caractérisation du projet que propose Jean-Paul Jeannin insiste sur la portée sociale du projet, sur sa problématique, l'inscrit

[48] *ibid.*

dans un système de **valeurs**, lui reconnaît une visée de transformation et d'amélioration de la réalité. Pour lui, un *« projet est un processus d'action construit à partir d'un diagnostic de situation, du choix d'objectifs cohérents par rapport à cette situation et de différents moyens à mettre en œuvre pour répondre à une problématique précise. Les actions, articulées entre elles, visent à transformer la "situation initiale insatisfaisante" en "situation résultante satisfaisante". Les résultats sont mesurables et programmés dans le temps. L'élaboration est collective tout comme son objet* ».

Il donne, ce faisant, au projet une « couleur politique », une visée transformatrice, qui s'apparente à la fonction émancipatrice que certains pédagogues, tenants de l'École nouvelle, accordent au projet. Citons par exemple cette définition du projet donnée par Le Grain[49] : « *tâche définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable, présentant une utilité sociale* » (Cité par Tilman, 2004 : 65), qui accorde au projet une dimension collective et sociale, et y voit la volonté, émanant d'un ensemble d'individus, de constater les résultats concrets d'un projet dont l'intérêt est d'ordre général.

Pour le reste, en ce qui concerne la mise en évidence du fait que les projets sont caractérisés par la coordination des actions, la pluralité des acteurs qui interviennent, la gestion de la complexité, la prise en compte du « principe de réalité » et la réalisation des objectifs visés, les définitions ISO et AFNOR et celle de Jean-Paul Jeannin sont proches.

Si l'on s'intéresse à cette notion de projet telle qu'elle a été formulée, cette fois, par les pédagogues, on constate une forte parenté comme en témoigne la définition que propose le dictionnaire. *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés* (1998 : 301) : « *Un projet est une entité constituée par un ensemble de* ***moyens humains et matériels****, réunis pour une* ***durée déterminée****, afin d'****atteindre un objectif*** *précis, en suivant un* ***échéancier*** *rigoureusement défini* » (Souligné par nous), définition qui met également en exergue la dimension temporelle du projet et la nécessité d'aboutir à un résultat.

De même, les pédagogues s'efforcent d'identifier et de distinguer les différentes phases et états d'un projet.

[49] C'est un groupe belge d'enseignants, d'animateurs, de chercheurs répartis en plusieurs endroits de Wallonie et de Bruxelles qui tentent d'offrir au plus grand nombre, l'accessibilité au savoir et l'émancipation par la formation. Certains d'entre eux militent également sur d'autres terrains que le milieu scolaire où se mènent des actions de ce type. Tous cependant, à des degrés divers, se préoccupent de trouver un fondement politique à ces actions. http://www.legrainasbl.org/Historique , (consulté en décembre 2010).

Ainsi, Jean Vassileff (1991 : 35-37), théoricien et praticien de la pédagogie du projet, qui exerce dans le champ de l'insertion professionnelle et sociale, propose de faire la distinction entre le **Pro-jet**, signifiant la projection ou l'action de se projeter (indissociable, donc, d'un sujet), et **Projet** qui est le produit de cette projection : « *le Pro-jet (la projection) est la dimension spatiale du projet, celle qui se réalise dans le présent, dans* ***l'ici et le maintenant****, tandis que le Projet* [le produit de la projection] *s'inscrit dans l'****ailleurs et le plus tard*** ». Pour lui, « *le Pro-jet et Projet sont donc deux concepts complémentaires dans la pédagogie du projet : le projet donne à la projection sa signification sociale, la projection inscrit le projet dans une recherche d'authenticité*[50]*, dans un processus d'autonomisation. Mais en tout état de cause, l'****action*** *précède son* ***résultat****, la projection précède le projet. Pour simplifier, on peut dire que la pédagogie du projet propose aux formés de se projeter avant de faire un projet.* » (Souligné par nous).

Vassileff propose donc une partition binaire, décomposant le projet en deux stades, l'un relevant du présent, et surtout de la recherche d'une projection de soi authentique (les formes de déterminisme, le principe d'adaptation – inverse symétrique du principe de projection – étant conscientisées et dépassées), l'autre, une fois que la « *part de désir* [est] *suffisante pour générer la motivation et le développement de démarches de réalisation*[51] », relevant de la concrétisation de cette projection.

Vassilief fait donc également de la dimension temporelle un paramètre déterminant du projet, mais il va plus loin : « *En définitive, être autonome, c'est vivre selon un projet existentiel authentique, en retirant dans le présent la satisfaction de réaliser un projet d'anticipation personnel, bâti sur les valeurs cohérentes d'un désir dont on connaît la genèse. Voilà les trois temps - présent, futur, passé - rassemblés au cœur du concept de projet*[52] ».

Par ailleurs, contrairement aux définitions précédemment analysées, centrées sur l'obtention de résultats et sur le respect des contraintes, c'est, d'une part, de projets individuels dont il est question et, d'autre part, ce sont les tout débuts du projet (et non pas son aboutissement), le moment même de la projection : « *Car le projet réalise la socialisation du Désir par la prise de conscience de la ou des formes que celui-ci peut prendre dans une perspective d'intégration sociale* » (Vassileff, 1991 : 35) qui intéresse Vassileff, celui-ci centrant, en effet, sa réflexion sur

---

[50] L'authenticité, subjective et relative, consiste à « se sentir soi-même », à être en accord avec soi-même.

[51] *Sciences humaines*, Hors-série, n° 12, fev-mars 1996, cité dans *Eduquer et former*, dirigé par J.-C Ruano-Borbalan, Sciences Humaines Édition, 1998, p. 142

[52] *ibid.*

les conditions d'émergence du projet. Les notions de désir, déjà présent chez Jeannin, et plus précisément d'extériorisation d'un désir, de sujet se projetant et de capacité à se projeter, sont donc essentielles pour lui.

Quant à Jacques Ardoino (1984[53]), il distingue deux versants du projet :

> **N° 1** : « *L'**intention exprimée**, ici et maintenant, de façon vague ou précise, de tenter, de réaliser, de faire quelque chose, dans quelque futur, proxime [proche] ou bien lointain, intention assortie ou non des moyens de sa réalisation, c'est-à-dire de sa stratégie. Cette intention vise la réalisation de quelque chose, c'est en fait le passage du "désir" à "l'expression d'un but"* ».
>
> **N° 2** : Le détail ordonné, la **pré-vision** de ce que l'on entend faire ultérieurement. « *C'est alors le dessin et, d'une certaine manière, le dessein, mais plus spécialement le plan ou le programme, le modèle, l'esquisse, le canevas, l'épure, le scénario, la maquette, le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé* ».

Ardoino, comme le langage courant ainsi que Jeannin ou Vassileff, distingue donc deux états du projet-projection, celui de l'intention formulée, et celui de la prévision déjà plus élaborée et concrétisée sous une forme ou sous une autre. Selon Ardoino, un projet associe à la fois l'intention, « *projet-visée* », et la concrétisation, *« projet-programmatique »*. Ce que confirment Marc Bru et Louis Not (1991 : 327). Pour eux, en effet, « *le projet concrétise une **intention** ; il pose un but ; et prévoit un certain nombre de moyens pour l'atteindre ; il se précise sous forme de **programme** d'activités successives à travers lesquelles ces moyens seront mis en œuvre*. » (Souligné par nous). Distinguer l'intention de la programmation, ne pas occulter le premier état de la projection, qu'elle relève de l'expression extériorisée du désir d'un individu, ou d'un groupe mu par des valeurs ou par une volonté de transformer la réalité, c'est accorder une place à ce qui est à l'origine du projet, à sa source. Ne pas uniquement mettre l'accent sur la dimension programmatique – pragmatique et opératoire – c'est tenir compte de la finalité d'un projet, voire de la visée idéologique de celui-ci. Naissance du projet et finalité étant des stades du projet auxquels les pédagogues ne veulent pas renoncer.

Pour conclure, si le concept de projet est si difficile à cerner, c'est sans doute dû à sa nature paradoxale, au fait qu'il réunit des notions hétérogènes, voire antagoniques, ce qui suscite des

[53] J. Ardoino, *Pédagogie du projet ou projet éducatif ?*, *Pour,* n° 94, mars-avril, 1984.

tensions. Le projet est, en effet, tout à la fois être-là et devenir, présent et futur, idée et action, conception et réalisation, anticipation et concrétisation.

Ce que corrobore Francis Tilman (2004 : 29) qui emploie le terme d'articulation plutôt que de tension. Il explique, en effet, le succès actuel du mot projet par le fait que « *La **notion de projet** véhicule l'idée d'une articulation entre la **conception** et la **réalisation**. Au fond, il n'y aurait projet que s'il y a combinaison des deux dimensions. Une intention qui ne chercherait pas à se concrétiser ne serait que rêverie ; une réalisation qui n'aurait pas été pensée ne serait qu'agitation. Le projet est donc bien une action pilotée, autrement dit, une action imaginée, préparée et régulée* ». (Souligné par l'auteur).

Ainsi, au terme de ce parcours au cœur des différentes définitions de la notion de projet, que l'on parle de tension, d'articulation ou de dialectique, l'essentiel est que ces tensions créent une dynamique, une démarche, un mouvement : le projet est processus, voilà bien un point sur lequel tout le monde s'accorde.

2.1.1.3. Différents types de projet

a. Typologie du projet

Poursuivant ce jeu de distinction entre les différents états d'un projet, et pour synthétiser ce qui vient d'être dit, il est maintenant temps de prendre appui sur la typologie que Tilman (2004 : 21-29) propose dans *Penser le projet*. La diversité des situations que cette notion recouvre apparaît clairement dans son schéma présenté ci-dessous.

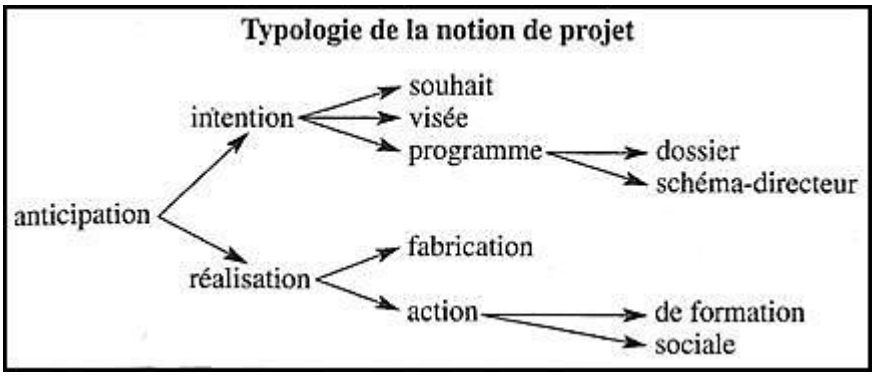


Figure 8 : Typologie de la notion de projet (extrait de Tilman 2004, p. 21)

Le projet comme anticipation (projet-anticipation) :

Pour Tilman, l'***anticipation*** constitue le point de départ de tout projet, il s'agit plus précisément d'un « *mouvement de la pensée qui imagine ou vit à l'avance l'avenir* ». Le projet repose sur

cette notion de projection dans le futur d'un individu ou d'un groupe, et sur la faculté d'envisager de manière plus claire, dès aujourd'hui, ce qui pourrait advenir demain : ainsi, le résultat attendu et souhaité prend forme dans l'esprit, le ou les concepteurs du projet envisageant les moyens nécessaires pour y parvenir. Lorsque le projet se dessine de façon plus claire dans la pensée de l'individu, celui-ci doit être en mesure de dépasser la barrière de l'utopie et du rêve et de se projeter dans le futur et, pour ce faire, il a besoin de faire preuve d'imagination, de pragmatisme (le concret) et de volontarisme (la volonté). Dans la typologie de Tilman, l'anticipation se subdivise en deux branches : l'intention et la réalisation.

1. Projet-intention

L'intention est un acte de volonté par lequel on détermine le but d'une action, elle relève de l'idée de ce que l'on compte faire et l'exprime sous différentes formes. En effet, l'auteur du projet formule le résultat de ce qu'il désire dans un discours qui révèle ses attentes. Ce type de projet en reste cependant au stade des idées.

Le projet-intention peut être exprimé à des degrés variables de clarté et de précision : une intention peut n'être qu'***un souhait*** et relever d'une réponse élémentaire à un besoin, susceptible de l'assouvir, elle peut être ***une visée*** qui oriente l'esprit vers une direction menant à un but et donnant du sens à l'action, mais l'intention peut également s'apparenter à ***un programme***, à une « *suite d'actions qu'on se propose d'accomplir pour arriver à un résultat* ».

L'intention-programme correspond au moment où le rêve se précise et où la raison prend en compte les contraintes de la réalité. C'est d'ailleurs l'étape durant laquelle les conditions et les moyens de l'exécution du projet sont étudiés. Il est important de souligner que cette étape requiert deux outils indispensables à la planification du projet : **le dossier** et **le schéma-directeur**[54].

[54] On peut définir le dossier comme un ensemble de documents dans lequel on trouve la justification des actions envisagées, où l'on définit les objectifs, les grandes étapes de l'action et les moyens à rassembler pour réussir à atteindre ces objectifs. Un dossier peut être réalisé dans plusieurs contextes : dossier de financement, dossier d'étude ou bien dossier de projet professionnel.

Pour ce qui est du schéma-directeur, il cherche à prévoir le déroulement précis de l'action et la forme que prendra la mobilisation des ressources nécessaires à chaque étape de sa réalisation.

Bien que le dossier et le schéma directeur semblent proches dans leur contenu, ils n'ont ni les mêmes destinataires et ni les mêmes fonctions. En effet, le dossier s'adresse aux décideurs « commanditaires » et a pour fonctions de convaincre de la pertinence et de la « faisabilité » du projet ainsi que d'identifier les ressources nécessaires, alors que le schéma-directeur est destiné aux réalisateurs et aux exécutants et sa fonction est de servir de guide pour l'action, de référence à chaque étape de la concrétisation, en précisant qui doit faire quoi, avec quels moyens et à quel moment.

2. Projet-réalisation

Cette phase du projet, également dénommée projet, met l'accent sur les actions liées à l'exécution de l'intention. La phase de réalisation correspond donc à l'action de rendre réel, elle concerne toutes les démarches qui concrétisent les intentions exprimées. On peut noter que l***e projet-réalisation*** est un ***projet-fabrication*** lorsqu'il aboutit à la production d'objets matériels. Huber (2005a : 50) classe ces objets en trois catégories :

- productions destinées à être écoulées sur le marché : repas d'un restaurant d'école, productions d'un élevage, d'un potager, d'un atelier artisanal …
- produits médiatiques : film, montage diapos, CD Rom, pièce de théâtre, exposition …
- actions tournées vers le groupe lui-même tout en favorisant un contact avec l'extérieur : voyage, tournée, échange …

Le mot projet est également employé pour nommer un autre type de réalisation, ***le projet-action***. Dans ce contexte, l'action vise la transformation de la réalité sociale, et est exercée par des acteurs sociaux aussi bien dans le registre individuel que dans le registre collectif.

D'après la typologie de Tilman, le projet-action peut soit relever de l'action sociale, soit de la formation. Il peut être utile de les distinguer et de voir les différents champs où ils opèrent : pour ce qui est des **projets centrés sur l'action sociale**, ils « *visent en priorité un but de transformation du contexte social des acteurs* [dans sa globalité]. *L'enjeu, ici, est d'obtenir des modifications des conditions ou du cadre de vie d'une population* ». L'objectif étant, par exemple, d'assurer la sécurité des citoyens en limitant les risques d'accidents de la route, le projet action peut viser une amélioration des infrastructures routières. Pour ce qui est des **projets centrés sur la formation**, ils opèrent dans un cadre précis et déterminé, celui du domaine éducatif. En fait, le projet-formation a pour finalité l'action éducative et l'objectif attendu est l'apprentissage.

Il ne faut pas confondre, cependant, les projets centrés sur la formation et les projets de formation. Les premiers correspondent à des actions menées par des personnes (experts en formation) dont le but est d'élaborer un programme conçu pour améliorer et adapter chaque formation à un domaine bien précis, alors que le second, le **projet de formation**, est un programme organisé destiné à des formés (apprenants). Il implique l'acquisition de connaissances ainsi qu'une réflexion sur les modalités à mettre en œuvre pour mener à bien cette formation.

Enfin, « *le **projet d'action éducative** est l'action menée avec un groupe d'élèves. C'est donc un projet-action centré sur la formation* » (Souligné par nous). Pour Tilman (2004 : 28), c'est dans ce cadre que s'inscrit la pédagogie du projet : « Quand on parle de pédagogie du projet, on fait référence dans la majorité des cas à la conduite de projets d'action éducative ».

Il s'agit maintenant de s'intéresser aux projets qui nous concernent plus directement, les projets qui relèvent du monde éducatif.

b. Différents types de projets dans la sphère éducative

Le mot projet s'impose dans le domaine éducatif et recouvre différentes formes selon ses caractéristiques, ses enjeux, sa « visée » ou sa « programmation ». Comme Tilman, de nombreux spécialistes – Bru et Not (1987 [1991]), Boutinet (1990 [2005]), Huber (1999 [2005a]), entre autres – ont cherché à faire un inventaire des projets.

Appuyons-nous sur la typologie d'Huber, même si celle-ci s'avère plus restreinte – elle concerne en effet surtout le monde scolaire – que celle que propose Tilman. Cette typologie offre assurément l'avantage de proposer, dans la « jungle » des différents, et très nombreux types de projets relevant du champ éducatif, des définitions claires, qui plus est articulées, et ce par le biais d'un schéma qui permet de mieux comprendre la place respective de chaque type de projet.

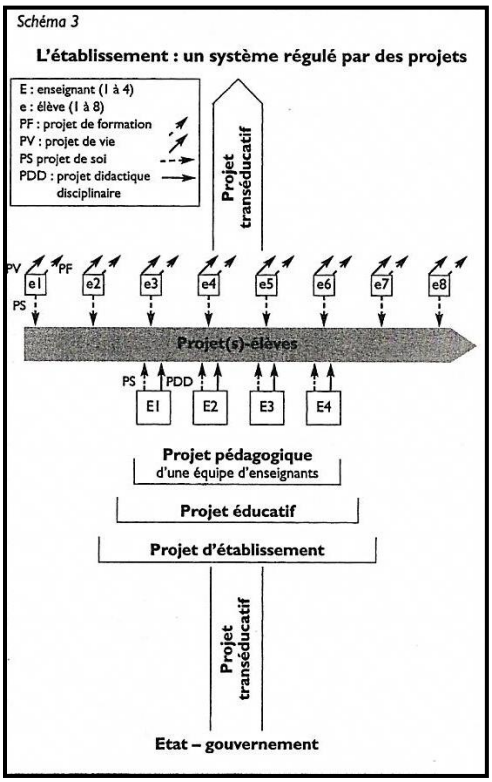


Figure 9 : Les différents types de projets dans le champ éducatif (extrait d'Huber 2005a, p.46)

Afin de mettre en relief l'analyse d'Huber (2005a : 43-44), précisons ce qu'il entend sous les différentes appellations figurant dans ce schéma.

1. Le **projet transéducatif** est « *un projet conçu par un gouvernement pour toute une population. Ce projet peut être appréhendé à travers les textes qui définissent l'organisation et les méthodes du système scolaire, à travers les commentaires dont elles font l'objet et à travers la réalité de leur application* » ;

2. Le **projet d'établissement** est un « *document qui assure la cohérence de la vie de l'établissement, en définissant les objectifs et en envisageant les moyens à mettre en œuvre* ». De tels projets supposent non seulement que les équipes et les établissements disposent d'une certaine autonomie en matière de décision, mais requiert également un contrat un engagement réciproque de chacune des parties ;

3. Le **projet éducatif** concerne l'organisation de la vie scolaire, et toute l'équipe éducative, agents compris. Il s'intéresse à l'élève dans sa globalité, et non pas seulement en tant que formé et prend en compte les dimensions éducative, civique et culturelle en vue d'une meilleure insertion de l'individu dans l'établissement et dans la société ;

4. Le **projet pédagogique** fixe « *les modalités de mise en œuvre d'une structure d'apprentissage, définies par une équipe d'enseignants, adaptées aux enfants et adolescents dont ils ont la charge en prenant appui sur les instructions officielles* ». Selon Marc-Henri Broch (1999 : 72), trois conditions s'imposent pour la construction d'un projet pédagogique : « *il doit satisfaire aux besoins en formation des élèves, être adapté à leurs possibilités et répondre à leurs motivations* » ;

5. Le **projet didactique** est « *le choix pour chaque enseignant des savoirs à enseigner à partir de ses programmes (disciplinaires) et la façon de les exposer aux élèves* » ;

6. Le **projet-élèves** est un projet mené « *dans un lieu de formation dans une démarche déterminée et affichée d'apprentissage* », et qui a pour but la réalisation d'une production socialisable. Le projet-élèves peut être mis en place pour mener à bien un projet didactique, quant à la pédagogie du projet-élèves, elle peut relever d'une des stratégies du projet pédagogique, voire en être l'axe principal ;

7. Le **projet de soi** est « *la projection dans le projet-élèves de ce que l'individu a l'intention ou la volonté d'être en tant que personne* » ;

8. Le **projet de vie** représente « *les finalités que l'élève se fixe quant à son existence. Ces finalités peuvent avoir des dimensions professionnelle, familiale, éthique, sociale et militante* » ;
9. Le **projet de formation** recouvre l'ensemble des « *modalités d'acquisition de connaissances que l'élève compte mettre en œuvre afin de commencer à mettre en œuvre son "projet de vie"* ».

En ce qui concerne les deux derniers types de projet, le projet de vie et le projet de formation, ils peuvent être transformés, enrichis et même provenir d'un projet-élèves dynamique.

Le projet réalisé dans le cadre de notre expérimentation sur le terrain s'apparente, dans une large mesure, au **projet-élèves** tel que le définit Huber. Il apparaît donc, d'ores et déjà, à la lumière des analyses d'Huber, que ce type de projet n'est pas sans lien avec le projet de formation, le projet de soi et le projet de vie. En outre, il s'inscrit dans le cadre d'autres projets tels que le projet d'établissement, le projet pédagogique d'une équipe d'enseignants ou le projet didactique. D'ailleurs, Huber (2005a : 45) explique que « *l'établissement scolaire est un système dont l'énergie nécessaire à son fonctionnement circule à travers ce réseau de projets* », les « *projets-élèves s'insèrent dans tout un réseau de projets qui irriguent ou devraient irriguer toute l'organisation* ». Tous les types de projets présents dans le schéma d'Huber forment, en effet, un réseau et créent une interdépendance.

On peut ajouter que c'est au sein du **projet d'établissement** que les grandes lignes et décisions sont prises. Cela peut aussi bien concerner le budget alloué à chaque département que le règlement interne.

Pour ce qui est du **projet didactique**, il convient de souligner l'importance du rôle de l'enseignant qui jouit d'une certaine autonomie quant aux choix des méthodes ou des outils à employer, bien que celui-ci doive suivre le programme de formation, et se montrer conforme aux exigences préétablies par l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'établissement (**projet pédagogique**). Un enseignant de langues étrangères, par exemple, tout en appliquant soigneusement le programme universitaire ou scolaire, peut prendre la liberté d'intégrer dans son cours des supports ludiques pour dynamiser les activités d'entraînement. Cette autonomie se révèle par ailleurs nécessaire lorsqu'il faut adapter le contenu du programme au niveau de la classe, aux difficultés et aux différences entre apprenants.

En ce qui concerne le **projet-élèves**, il s'agit d'un ensemble de projets menés par des apprenants avec la participation d'un enseignant ou d'une équipe d'enseignants. Dans la pédagogie, on considère le projet comme étant l'un des outils qui permet aux enseignants d'atteindre leurs objectifs didactiques. Huber estime que grâce au projet-élèves l'apprenant développe non seulement de nouvelles connaissances (**projet de formation**), mais également de nouvelles valeurs comme le sens de la responsabilité, du travail en groupe et une autonomie. Ces connaissances et ces valeurs réunies le prépareront à jouer son rôle d'acteur social. Par ailleurs, lorsque le thème du projet provient des intérêts et des besoins de l'apprenant, ce dernier ressent une envie d'agir et s'engage personnellement dans la réalisation du projet (**projet de soi**). De plus, il peut susciter chez lui un intérêt pour des métiers dont il n'avait pas conscience ou connaissance (**projet de vie**).

Huber (2005b : 45) insiste sur le caractère dynamique et vivant des différents types de projets, et met en avant leur relation de dépendance réciproque, celle-ci pouvant induire la réussite ou l'échec du système éducatif. Il explique que : « *si ces différents projets, dont les projets-élèves, vivent réellement c'est-à-dire bougent, se transforment, s'adaptent, mobilisent des acteurs*…[les transformations identitaires attendues, particulièrement chez les élèves, seront importantes]. *Au contraire, si certains de ces projets n'existent pas, n'existent que sur le papier, se figent ou se sclérosent, il y aura déperdition d'énergie et* [les transformations identitaires seront faibles] ».

Nous souhaitons souligner que, dans le cadre de notre terrain, notre projet pédagogique – l'introduction, dans la section de français de l'Université Roi Abdul Aziz de pratiques pédagogiques relevant de pédagogies actives, et plus précisément, de la pédagogie du projet – est loin d'être le fruit d'une équipe pédagogique et ne s'inscrit dans aucun projet d'établissement (il s'agit, en effet, dans ce cadre universitaire, d'une expérience totalement inédite, le contexte global étant celui de pratiques pédagogiques de type transmissif). Quant à notre projet, qui peut être apparenté à un « projet-élèves », il lui est arrivé, comme le souligne Huber, certes d'entrer en phase avec des « projets de formation » (soutenir des échanges en français portant sur la cuisine française et saoudienne), mais également avec des « projets de soi » (dépasser ses réticences et entrer dans la cuisine) et même, dans certains cas, avec des « projets de vie » (renouer avec sa tradition culturelle et rétablir un dialogue intergénérationnel).

Mais, avant d'en venir à une caractérisation de la pédagogie du projet, il n'est pas inutile d'établir la différence entre le projet pédagogique et la pédagogie du projet.

2.1.1.4. Du projet pédagogique à la pédagogie du projet

Boutinet (2005 : 210) constate l'existence d'une confusion assez répandue dans le langage courant entre ces deux expressions, « projet pédagogique » et « **pédagogie du projet** ».

> En définitive, ce retournement du langage qui transforme le projet pédagogique en pédagogie du/par projet est pour nous l'occasion d'opérer une distinction instructive entre la description opératoire d'une intention, consignée dans l'un ou l'autre des projets éducatif, pédagogique ou d'établissement, et la référence à une **méthodologie** basée sur le projet : la pédagogie du ou par le projet. (Souligné par nous).

Pour distinguer le projet pédagogique de la pédagogie du projet, Boutinet propose deux appellations, la première, le « projet-objet », d'ordre productif, désigne le projet pédagogique alors que la seconde, le « **projet-méthode** », constitue l'approche méthodologique et renvoie à la pédagogie du projet. Selon lui, il existe une étroite articulation entre le projet pédagogique et la pédagogie du projet, car, selon lui, « *la démarche par projet est le meilleur garant de l'apprentissage, lorsqu'elle associe le projet pédagogique et la pédagogie de projet en cherchant à articuler l'objectif explicité et le **processus** qui doit y conduire*. » (Boutinet, 2004 : 48, souligné par nous).

Maurice Descotes, Jean Jordy et Gérard Langlade (1993 : 9), pour leur part, définissent « la démarche de projet » et la pédagogie de projet qu'ils distinguent de la manière suivante :

> La première désigne une démarche de planification que des individus ou des groupes utilisent, dans des conditions déterminées pour atteindre certains objectifs : le projet pédagogique en est un exemple. La seconde renvoie à des **modalités de gestion pédagogique des activités scolaires** pour que l'élève soit placé en position de coauteur de projet et contraint d'effectuer activement certains apprentissages ; on en espère sa motivation, sa participation et à terme son autonomie.

En d'autres termes, la pédagogie du projet, parce qu'elle relève d'une méthodologie, joue un rôle essentiel – fonctionnel, opérationnel et dynamique – dans la mise en œuvre d'un projet pédagogique à qui elle donne forme. Voilà pourquoi, pour l'élaboration et la mise en pratique de notre projet pédagogique d'expérimentation, nous ferons appel, pour parler à la manière de Boutinet, à la « pédagogie de projet-méthode ».

2.1.1.5. Qu'est-ce qu'une « pédagogie du projet » ?

a. Pédagogie nouvelle *vs* Pédagogie traditionnelle

La pédagogie nouvelle (dite active) a connu son essor à la fin du XIX^{e} siècle où elle apparaît pour s'opposer à la pédagogie dite « *de la transmission, de la connaissance ou de l'empreinte* » (Altet, 2003 : 17) souvent appelée « pédagogie traditionnelle. Cette pédagogie était plutôt caractérisée par un aspect transmissif centré sur le contenu et sur la transmission des savoirs. En effet, dans l'acte d'enseigner, l'élève « *ingère* » un savoir déjà structuré par l'enseignant. Ce mode d'enseignement suppose que l'esprit de l'apprenant soit passif, *« table rase*[55]», et toujours disponible. Généralement, la pédagogie traditionnelle s'applique dans des classes homogènes, selon les mêmes modalités avec tout le groupe, « *la Communication vient du Maître, est dirigée par lui, l'élève écoute et reçoit le savoir du Maître, un savoir indifférencié, le même pour tous* » (Altet, 2003 : 17).

Jean Houssaye (1987) donne une définition qui reflète certaines pratiques pédagogiques traditionnelles : « *on peut dire de la pédagogie traditionnelle qu'elle est magistrocentriste* », c'est-à-dire centrée sur la transmission du savoir ; « *atomistique* », ce qui signifie que les « *disciplines sont juxtaposées, synthétiques et abordées dans un ordre progressif ; pressive, c'est-à-dire qu'elle fait appel à l'effort, à la compétition entre pairs et enfin qu'elle est méfiante à l'égard des initiatives et des intérêts spontanés* ».

Par ailleurs, Louis Arenilla (1996) et Marc Bru (2006) proposent les caractéristiques de cette méthode que nous résumons de la manière suivante :

- un enseignement frontal où le professeur fait face à une classe en rangs alignés ;
- le savoir est transmis aux apprenants qui l'enregistrent et l'accumulent ;
- la mise en œuvre des moyens les plus souvent utilisés dans la tradition pédagogique (tableau noir, dispositifs ou exercices dits « classiques », évaluation sous forme d'interrogations écrites, notation chiffrée) ;
- un enseignement collectif, développant l'attention, la mémoire, le raisonnement ;
- un dialogue sous forme de questions/réponses entre le professeur et les apprenants et occasionnellement entre les apprenants eux-mêmes ;
- du silence, de l'obéissance, de l'autorité magistrale, renforcée par les récompenses, les classements par mérite, ou les sanctions.

[55] Locke, 1755.

En revanche, la pédagogie active, connue également sous différentes acceptions : pédagogies nouvelles, éducation progressive, école moderne ou école nouvelle, est centrée sur l'apprenant et elle est née dans le but de le comprendre et de l'aider afin qu'il progresse. Dans cette pédagogie, c'est l'apprenant qui est actif. Il construit son savoir à partir de situations de recherche : avoir à réaliser une tâche, produire quelque chose qui l'amène à se poser des questions et à découvrir certaines règles, ou gestes dont il a besoin. Il faut pour cela lui faciliter la tâche. L'enseignant est donc celui qui organise la situation d'apprentissage et met à disposition des ressources, c'est le guide et le facilitateur. L'apprenant doit, à partir de là, agir, tâtonner, faire des hypothèses, les vérifier. Dominique Chalvin (2004 : 53), ajoute en d'autres termes que « *l'objectif [de la pédagogie active] est de susciter des situations où le formé se forge des habilités utiles pour l'action. La construction des connaissances par le sujet lui-même, la liberté individuelle, la tolérance sont défendues à chaque occasion. L'expérimentation est essentielle ; si cette dernière est réussie, on est dans le vrai* », selon lui « *le progrès, le développement et l'enrichissement des connaissances* » sont des valeurs fondamentales dans la pédagogie active. Il explique que dans cette pédagogie « *le formé est actif dans sa démarche d'apprentissage. Nous sommes dans un projet d'auto-structuration de la connaissance, c'est-à-dire que le formateur (enseignant) aide le formé à se transformer. C'est le primat du formé sur la connaissance. L'activité auto-éducatrice du formé est la base de ces méthodes* [actives] ».

Alors que d'après Marcel Lebrun (2007b : 126) la pédagogie active se caractérise par :

- le caractère personnel de l'apprentissage ;
- le rôle catalyseur des connaissances antérieures ;
- l'importance des "ressources" à disposition ;
- le rôle du contexte, de l'environnement et de l'expérience concrète ;
- les compétences de haut niveau à exercer ;
- la "démarche de recherche" et de questionnement dans l'apprentissage ;
- le changement conceptuel (prise de conscience, déséquilibre, reformulation) ;
- la nécessité d'un *feed-back* par rapport à ses activités ;
- le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage ;
- le lien entre projet personnel, professionnel, d'études, de vie ;
- l'importance d'une construction, d'une production ;
- le rôle du retour réflexif sur l'apprentissage (le caractère *méta*).

Lebrun (2007b : 128) propose trois types de méthodes pédagogiques dites actives pour assurer la mise en application de l'ensemble des caractéristiques précédemment énoncées :

- l'apprentissage par résolution de problèmes (APP) ;
- l'apprentissage coopératif (AC) ;
- la pédagogie du projet ou par le projet (PP).

Cependant, ces trois méthodes, dans la plupart des cas, sont utilisées simultanément. Par exemple, l'apprentissage par résolution de problèmes peut recourir à certaines formes collectives (travail en équipe) et déboucher sur la production d'un projet personnel.

Dans le cadre de notre thèse, nous mettrons en œuvre une pédagogie du projet, et celle-ci comprendra aussi bien l'apprentissage par résolution de problèmes que l'apprentissage coopératif, le tout dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère.

Mais avant d'aborder les notions et les concepts relatifs à la pédagogie du projet, voici quelques éléments historiques qui élucideront ses origines et ses fondements.

b. Naissance de la Pédagogie du Projet

- Quelques précurseurs

La pédagogie du projet, issue de la pédagogie active, est le résultat de plusieurs traditions. Dès le milieu du XX^{e} siècle, les membres du courant dit de « l'Éducation nouvelle » vont expérimenter et théoriser des pratiques relevant de la pédagogie du projet. Notre but n'est pas de citer tous les précurseurs de l'École nouvelle « active », centrée sur l'apprenant, mais de faire référence à certains d'entre eux qui ont utilisé des concepts clefs repris par les pédagogies contemporaines de l'apprentissage. En effet, les pédagogies d'aujourd'hui s'enracinent dans celles des grands pédagogues d'hier.

- **Aux États-Unis,** la pédagogie du projet voit le jour à la fin du XIX^{e} siècle chez **John Dewey** (1859-1952) pédagogue américain et théoricien de l'Éducation nouvelle, et notamment de la méthode des projets. Sa doctrine « **learning by doing** » – apprendre en faisant – met l'accent sur l'importance de l'apprentissage par l'action ; en effet, il considère que tous les élèves d'une classe doivent être actifs et produire quelque chose afin de se préparer à vivre en société, et de ce fait pouvoir collaborer avec les autres. Sa méthode « *est fondée sur les occupations de l'élève et sur la formation cognitive par l'expérience effectuée* » (Bru & Not, 1987 :16). Dewey réforme le système d'enseignement et crée l'École nouvelle, une « *école-laboratoire* » qui favorise

l'apprentissage à travers des activités manuelles, supports de l'activité intellectuelle. D'ailleurs, en 1894, il confie à sa femme :

> J'ai à l'esprit, de plus en plus présente, l'image d'une école ; une école où quelque activité véritablement constructive sera le centre et la source de tout, à partir de laquelle le travail se développera toujours dans deux directions : d'une part, la dimension sociale de cette activité constructive, d'autre part, le contact avec la nature lui fournissant sa matière première. Je vois très bien, en théorie, comment l'activité de menuiserie mise en œuvre pour construire une maquette de maison, par exemple, sera le centre d'une formation sociale d'une part, scientifique, de l'autre, tout cela dans le cadre d'un entraînement physique, concret et positif, de l'œil et de la main. (Cité par Westbrook, 1993 : 6).

John Dewey critique les méthodologies traditionnelles d'enseignement et vise à remettre à jour l'importance de l'apprentissage au sein d'une communauté et, plus précisément, au sein de la famille : « *Lorsque les enfants apprenaient encore exclusivement au sein de leur famille, ils devaient coopérer et assumer des responsabilités. Le travail avait un sens pour eux, car ils assistaient à tout le processus qui leur donnait sa signification (Dewey 1960b : 11).* » (Cité par Nissen, 2003 : 22). Il affirme dans le même ouvrage que les *« élèves doivent travailler et non plus écouter. Ils doivent être capables d'utiliser ce qu'ils ont appris à l'école dans la vie communautaire quotidienne et vice-versa (Dewey 1960b : 75).*» (Cité par Nissen, 2003 : 22). Dewey insiste sur la nécessaire continuité entre les activités scolaires, à l'intérieur même de l'école, et celles qui ont lieu à l'extérieur. Aussi, ces activités doivent être de type social, de celles qui se pratiquent le plus souvent dans le cadre de la famille (cuisiner, tisser, etc.). Il estime que l'école doit s'apparenter, sous une forme simplifiée, à la vie sociale « *Je crois que l'école doit représenter la vie présente – vie aussi réelle et vitale pour l'enfant que celle qu'il mène dans sa famille, dans le voisinage et sur le théâtre de ses jeux* » (Cité par Houssaye, 1995).

Il attribue un nouveau sens à la pédagogie en mettant l'accent sur **la spontanéité** et **l'élan libre** de l'enfant. Il emploie donc une méthode active, dont les préceptes se basent essentiellement sur les activités de l'enfant tout au long de son évolution. L'enseignement n'est pas donné de manière arbitraire, mais se conforme aux besoins et aux intérêts de l'enfant. Ainsi, l'« *activité constructive comme centre et source de tout* », dont parle John Dewey, constitue les bases fondatrices du projet pédagogique.

En effet, chez Dewey, le projet occupe une place primordiale dans l'éducation. Projet qui repose sur la participation active des élèves : un « *authentique projet trouve toujours son point de départ dans l'impulsion de l'élève* » (Dewey, 1938 [1968] : 118). Il ajoute que le projet doit autant

comprendre un but qu'une « *prévision de conséquences qui résulteraient de l'action qu'on greffe sur l'impulsion de départ* » (*ibid.*). Il souligne la complexité de l'élaboration du projet et dessine trois étapes :

1. Faire le constat des conditions que présente l'environnement.
2. Mettre en relief les savoirs passés et se référer à des expériences de situations semblables.
3. À partir des observations et des savoirs, établir un jugement faisant état de la concrétisation du projet. (Perrichon, 2008 : 87).

Par ailleurs, la pédagogie développée par John Dewey ouvre des pistes de réflexion importantes pour comprendre les enjeux d'un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel. L'objectif de formation sociale de l'apprenant, la dimension sociale des activités proposées en classe, l'importance de l'expérience dans les actions projetées, apparaissent comme des éléments clés pour comprendre le lien entre l'action et l'apprentissage en classe de langue et saisir les enjeux sociaux d'un apprentissage par projet pédagogique.

- **En Europe,** le début du XX^{e} siècle a connu la montée de certains pédagogues faisant partie de l'École nouvelle, comme **Maria Montessori** (1870-1952) en Italie, qui est la fondatrice de *Casa dei bambini,* ou maison des enfants, à Rome, l'équivalant de l'école maternelle, ou comme **Ovide Decroly** (1871-1932), en Belgique, qui est le fondateur de l'école de « l'Ermitage » à Bruxelles, mais aussi, **Édouard Claparède** (1873-1940), en Suisse, qui a fondé «l'Institut Jean-Jacques Rousseau » de Genève. Ces derniers partagent tous les mêmes principes que Dewey, qui consistent à mettre l'élève au centre du dispositif éducatif, et à partir de ses intérêts et de ses préoccupations. En effet, ces auteurs cherchent par tous les moyens à rendre l'élève actif. Ils tentent de transformer l'élève passif en « sujet de sa propre formation ». Pour eux, l'élève doit travailler avec plaisir, et former ainsi sa volonté ; la passivité de l'enfant est à éviter à tout prix. L'enseignant doit réussir à impliquer et à rendre actifs tous les élèves de la classe. De ce fait, l'école n'est plus considérée comme un but en soi, mais comme un moyen de préparer les enfants à la vie d'adulte, à la vie professionnelle et civique.

La France n'est pas restée en marge de ce mouvement, elle a connu, en effet, l'émergence d'un des plus remarquables pédagogues, **Célestin Freinet** (1896-1966). Cet instituteur a côtoyé en tout début de sa carrière les plus célèbres figures de l'École nouvelle, parmi elles, Claparède, Ferrière et Bouet. Rapidement, il développe sa propre conception de la pédagogie active qui, au même titre que celle de ses prédécesseurs, place l'élève au centre du processus pédagogique et favorise l'apprentissage par le biais d'un travail collectif, le préparant ainsi à la vie en

communauté. Mais concrètement, il se rend compte que les principes de l'Éducation nouvelle sont difficilement applicables dans un milieu modeste et rural. En réalité, il se heurte au manque de moyens financiers dont disposent les écoles publiques et *a fortiori* dans les écoles rurales où il était lui-même enseignant. Cependant, il ajuste les enseignements de certains pédagogues appartenant au même courant de pensée, tels que Ferrière et Decroly, pour les rendre applicables dans un contexte rural. D'ailleurs, dans son ouvrage *Pour l'école du peuple* (1946), il explique sa volonté de démocratiser l'École nouvelle par la création de techniques éducatives inédites, plus communément connues sous le nom de « techniques Freinet », et celles-ci tournent autour de deux concepts : la création et l'expérimentation. En guise d'exemple, nous allons citer les plus célèbres :

- Par le biais de textes et de dessins libres, il s'efforce de favoriser la créativité et l'expression des enfants ;
- Il intègre l'imprimerie dans sa classe (1926) pour reproduire et diffuser les productions des élèves sous forme d'un journal de l'école ;
- Il introduit les « promenades scolaires » pour donner à ses élèves l'opportunité de découvrir le monde extérieur et les invite par la suite à exprimer ce qu'ils ont vécu sous forme de comptes-rendus ;
- Il apporte des modifications dans la disposition de la classe afin de répondre plus favorablement aux besoins des enfants ;
- Il met en place des « tests de résultats » qui, à l'opposé du système de notation traditionnel, permettent à l'élève de s'auto-évaluer et ainsi de pouvoir observer sa propre évolution ;
- Les fichiers scolaires coopératifs sont le fruit d'un travail collaboratif entre l'enseignant et les élèves. Ils comprennent des fiches de grammaire et de calcul, etc., et contrairement aux manuels traditionnels « ennuyeux », ils apportent à l'élève un enseignement riche et multidisciplinaire ;
- Il adopte le cinéma et la radio (1927) dans un but pédagogique.

Au départ, Freinet tente de mettre en application ses techniques éducatives dans l'école où il enseigne. Cependant, il se heurte au manque de fonds financiers nécessaires à l'exécution de ses méthodes, et de surcroît, il fait face à des problèmes d'ordre relationnel avec le ministère de l'Instruction publique. En conséquence, il démissionne et tourne le dos de façon définitive au secteur public. Suite à cela, il crée, en 1935, une école privée à Vence. Désormais, il peut jouir de la liberté de faire mûrir sa théorie éducative loin des tracasseries administratives. Son école

connaît un succès fulgurant et devient un lieu de rencontres et de réflexion. En 1948, il « *fonde un mouvement avec les partisans de ses idées, ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne)* » (Chalvin, 2004 : 58).

Voici les grandes lignes concernant les principes de sa pédagogie :

- Le point de départ de sa pédagogie consiste en l'organisation d'**un travail** scolaire, rendu **intéressant** grâce au **jeu**. Il préconise « *un jeu spontané* » qui émane directement de l'esprit créatif de l'enfant et qui constitue un travail productif. « *Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail* » (Freinet 1964 [1994]), c'est-à-dire que la conception du jeu chez l'enfant se confond entièrement avec celle du travail, en effet « *lorsque l'enfant joue, il apporte à son jeu le même sérieux, la même application qu'on attend du travail*. » (Beauté, 1994 : 36) ;

- Freinet a instauré « *la théorie du* "***tâtonnement expérimental***" *: c'est à force de chercher une solution à un problème, en tâtonnant, en essayant différents procédés, en déployant tous les moyens qui passent par l'esprit qu'on trouvera et qu'on accédera ainsi aux lois physico-chimiques, mais aussi aux constantes grammaticales et orthographiques* » (Beauté, 1994 : 36). En d'autres termes, l'enfant est plus apte à intégrer des disciplines telles que, les sciences, le calcul et la lecture, à partir du moment où il laisse libre cours à son esprit et émet ses propres hypothèses. De plus, l'apprentissage s'imprègne mieux dans son esprit dès lors qu'il prend conscience des erreurs qui interviennent durant ses différentes tentatives. Ainsi, Freinet souhaite réhabiliter la notion d'erreur, celle-ci étant un moyen d'accès à la connaissance.

- Pour Freinet, la pédagogie se doit d'être efficace, c'est-à-dire qu'elle doit permettre à l'élève d'employer son potentiel et son énergie de manière à répondre à ses besoins et à ses intérêts, elle doit également l'aider à forger sa personnalité et à faire de lui un être libre et indépendant, mais tout aussi capable d'un travail collectif. Par ailleurs, cette pédagogie prend en considération le fait que chaque enfant a sa manière et son rythme propre de travail.

Freinet, ainsi que tous les autres promoteurs de l'École nouvelle, avait donc pour objectif principal la réforme de « l'école traditionnelle ». Forts de la mise en place de méthodes actives, qui luttent contre la passivité et la mise à l'écart des élèves, ils ont pour objectif de donner à tous l'occasion de participer et de jouer un rôle dans leur apprentissage. En outre, l'École nouvelle a révolutionné l'enseignement en revalorisant la notion de jeu et en apportant aux activités scolaires une dimension tout à la fois pédagogique et ludique, mais aussi en intégrant de technologies telles que, le cinéma, la radio et l'imprimerie. Ces outils ont en effet permis de moderniser la façon d'enseigner et de joindre l'utile à l'agréable. Par ailleurs, l'Éducation

nouvelle a voulu faire de l'école un milieu favorisant le travail collectif, un milieu d'apprentissage et de préparation à la vie sociale.

- Fondements théoriques de la Pédagogie du Projet[56]

Les éducateurs de l'École nouvelle, que nous avons cités précédemment, trouvent un écho, voire un fondement théorique, chez certains chercheurs contemporains, psychologues de l'enfance, tels que Henri Wallon, Lev Semenovitch Vygotski et Jean Piaget. Ces théoriciens ont fortement contribué au renforcement de la base théorique de la pédagogie du projet, et celle-ci, notamment, a retenu du constructivisme que, dans les apprentissages, l'activité du sujet est primordiale.

Jean Piaget (1896-1980), biologiste et psychologue suisse, est l'émetteur du modèle constructiviste du développement selon lequel l'individu construit (et non reçoit) ses connaissances à partir des actions qu'il exerce sur les objets qui l'entourent.

« *On ne connaît, en effet, un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant*[57] » (Piaget, 1970).

Selon Piaget, ces actions doivent être concrètes et s'effectuent sur des objets concrets : « *l'enseignement doit donc, pour lui, confronter le sujet [l'apprenant] à des situations riches et diversifiées pour offrir des interactions favorables au développement cognitif* » (GFEN, 2010 : 11).

Par ailleurs, il explique que l'« *acquisition d'une information se traduit par une " perturbation " qui va entraîner chez l'individu un " déséquilibre " du champ cognitif et exiger un travail de synthèse pour assimiler, intégrer, critiquer, admettre, ajouter cette nouvelle dans un champ cognitif alors enrichi*[58] » (Piaget, 1940).

La théorie de Piaget tourne autour de la notion d'« équilibration » ; en effet, il considère que l'enfant construit ses connaissances par **assimilation** et **accommodation**. C'est à travers l'action exercée sur un objet que l'enfant assimile de nouveaux acquis qui viennent s'ajouter aux anciens. Cependant, lorsqu'il est confronté à une situation-problème, il entre dans une phase de déstabilisation de ses représentations et de ses structures cognitives (appelées **schèmes**), et durant cette étape l'enfant va devoir modifier ses schèmes, par accommodation. C'est ainsi qu'il progresse et qu'il atteint un nouveau degré d'intelligence.

[56] Pour mieux comprendre les fondements théoriques de la pédagogie du projet d'une manière succincte et caricaturale nous joignons dans l'annexe 2 un document tiré du site web : http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/autosociofiche.pdf (consulté en novembre 2010).

[57] Tiré de Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget (consulté en octobre 2010).

[58] Tiré de Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget (consulté en octobre 2010.)

Deux autres chercheurs, Henri Wallon et Lev Semenovitch Vygotski, ont mené à la même époque des travaux similaires à ceux de Piaget. Cependant, l'un comme l'autre ont accordé, contrairement à Piaget, une importance décisive à l'environnement social dans le développement cognitif de l'individu. Si Piaget n'occulte ni l'environnement (qui joue un rôle important dans le processus d'assimilation et d'accommodation) ni le social, il n'en demeure pas moins que ce développement, pour lui, se déploie de l'individuel au social.

À l'inverse de Piaget, le psychologue français **Henri Wallon** (1879-1962) propose de prendre en compte l'inscription sociale de l'enfant pour cerner son développement psychique. Il considère que l'enfant est un être social et rappelle qu'il est, à sa naissance, totalement dépendant des autres pour survivre. Wallon estime que c'est du groupe que vient tout l'« outillage mental » qui lui est nécessaire. Pour lui, « *l'éducation est "fondée sur la connaissance exacte de l'enfant, de sa nature, de ses besoins, de ses capacités" et le développement de l'enfant ne peut s'effectuer que dans un environnement social éducatif. Il en découle une responsabilité considérable de l'école qui doit créer un environnement favorable au développement de chacun* ». (Cité par Durand, 2004 : 27).

Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934), pour sa part, affirme que « *le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser* […]. *L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone de proche développement* ». (Vygotski, 1934 [1985] : 273-274).

Ce psychologue explique que pour favoriser les progrès et le développement de l'enfant, il faut faire en sorte qu'il soit en interaction directe avec un adulte (enseignant, parent...), qui l'accompagne dans sa démarche intellectuelle. Autrement dit, pour qu'un apprentissage soit efficace, il doit se situer à « la zone de proche développement » appelée également « la zone proximale de développement », ce qui signifie que l'exercice à réaliser doit se positionner à bonne distance entre ce que l'enfant sait déjà et ce qu'il peut acquérir. Lebrun (2007b : 111) explique que : « *la " zone proximale de développement " la fameuse ZPD, est délimitée d'un côté par la tâche la plus difficile que le sujet peut entreprendre tout seul et de l'autre par la tâche la plus difficile que le sujet peut exercer avec l'aide de quelqu'un. C'est dans cette zone qu'interagissent pour une tâche donnée les novices et les experts* ».

Pour Vygotski, les interactions sociales et le langage sont déterminants. Le sujet est d'abord un sujet social en communication avec autrui.

Quant à **Jerome Bruner** (1915-…), dans la lignée de Vygotski, il formalise le rôle de l'adulte-tuteur et définit les modalités de l'étayage :

> L'intervention d'un tuteur […] la plupart du temps […] comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à " prendre en main " ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. […] Nous soutenons […] que ce processus […] peut, pour finir, produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'ils étaient restés sans aide. (Cité par le Groupe Oral-Créteil, 1999 : 173).

Toutefois, dès la fin des années 70, une nouvelle théorisation est proposée par le **GFEN** (Groupe français de l'Éducation nouvelle), groupe qui découle directement du mouvement de l'École nouvelle et qui défend ses principes fondamentaux. La modélisation en question porte le nom de « démarche de l'auto-socio-construction » et puise ses racines dans les théories déjà mises en place par Piaget et Vygotski. En fait, ce qui distingue cette théorie des précédentes, c'est qu'elle découle d'expérimentations, de pratiques pédagogiques. Il s'agit d'une démarche qui prend appui sur cette idée que le sujet apprend de manière autonome (auto), elle considère également que le sujet construit ses connaissances en interaction avec les autres (socio), mais elle suppose aussi une implication personnelle et une dynamique de construction du savoir (construction) et cela, tout en faisant abstraction de toute forme de « prêt à penser », le savoir n'étant pas un « produit fini ».

Le GFEN définit la démarche de l'auto-socio-construction du savoir de la manière suivante :

> Les situations et les conditions nécessaires pour que les contenus de savoir et de formation ne soient plus simplement transmis comme produits finis mais construits par le sujet lui-même, prennent corps dans la notion et la pratique de "démarche d'auto-socio-construction" : c'est dans un processus intégrant raison et imaginaire que chacun est amené à chercher, se questionner, élaborer, créer, structurer, en confrontation avec les autres, mettant en acte toutes les potentialités cognitives et créatrices dont il est authentiquement porteur, devenant ainsi, se transformant lui-même, auteur de sa propre formation [et ressource pour celle des autres][59].

[59] http://www.gfen.asso.fr/fr/historique (consulté en novembre 2010).

Afin d'illustrer davantage la démarche de l'auto-socio-construction, nous allons nous référer à un schéma élaboré par Michel Huber, un des responsables nationaux du GFEN, extrait de son ouvrage, *Apprendre en projets.*

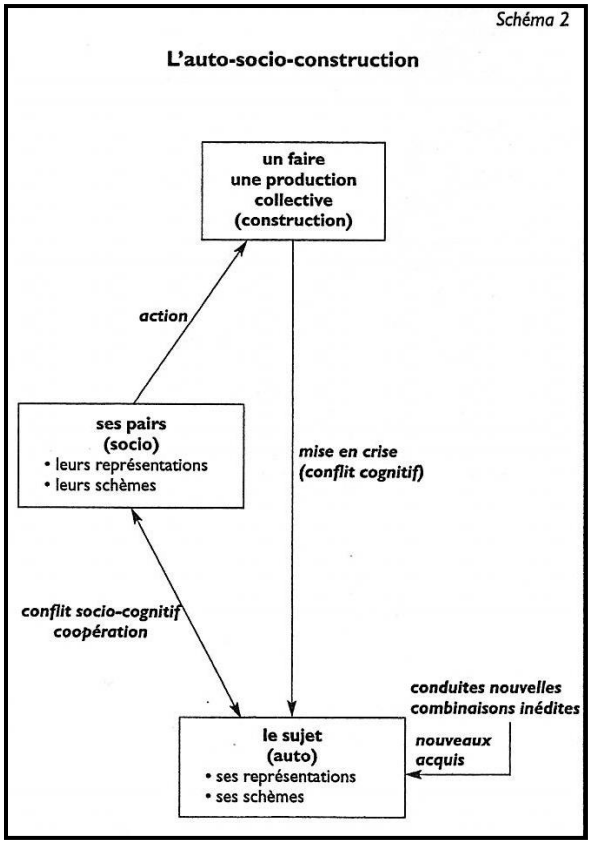


Figure 10 : La démarche de l'auto-socio-construction (extrait d'Huber 2005a, p. 39)

Dans ce schéma, Huber décrit les différentes étapes de la démarche de l'auto-socio-construction du savoir :

> Face à une situation-problème le formé est incité à mener une action concrète en collaboration avec d'autres formés. Cette situation met en crise ses représentations et ses schèmes (conflit cognitif). Dans l'activité, il les confronte à ceux de ses pairs (conflit socio-cognitif[60]) puis à ceux du formateur. Le dépassement de ces conflits dans la résolution du problème favorise l'émergence de conduites nouvelles et la combinaison inédite de représentations enrichies. (Huber, 2005a : 40).

[60] Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe, puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir.

Que le projet naisse d'un ou des élèves, de l'équipe enseignante ou de l'environnement, il met en œuvre, « *une suite cohérente de situations-problèmes (2, 3, 4) articulées les unes aux autres et liées à un nœud conceptuel identique, dont la résolution en petits groupes favorisant une confrontation entre un sujet (c'est l'auto) et ses pairs (c'est le socio) et mobilisant différents moyens d'expression (c'est le faire) en vue d'une communication en grand groupe, enclenchera une appropriation par chaque participant du nœud conceptuel visé (c'est la construction)* ». (Huber, 2005a : 175-176).

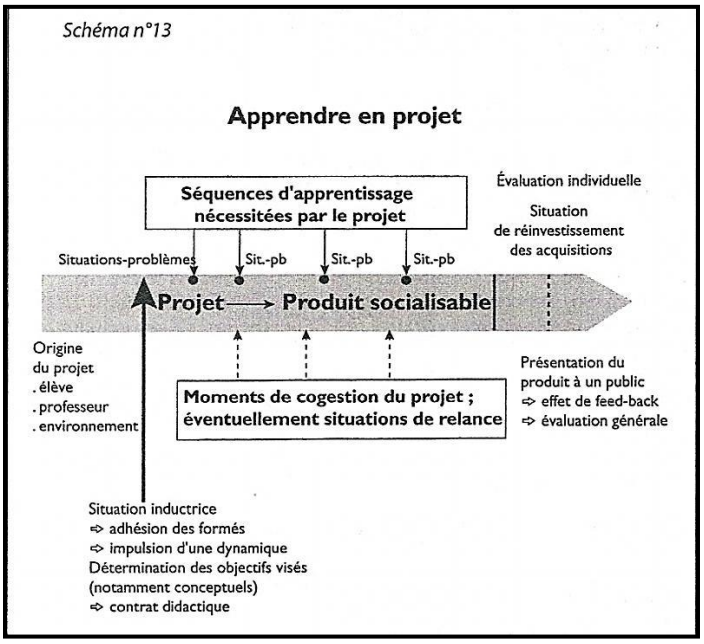


Figure 11 : Démarche d'apprentissage en projet (extrait d'Huber 2005a, p. 187)

La dynamique créée par cette suite de situations-problèmes, que les apprenants, en autonomie, cherchent à résoudre seuls et en groupe – l'enseignant en retrait observant le déroulement du cours et ne faisant que de brèves interventions – amène chaque élève à entrer dans un processus consistant à déséquilibrer ses représentations et ses schèmes afin de trouver une solution, ce que vient renforcer la comparaison des solutions qu'il avait envisagées avec celles de ses pairs. Celle-ci, consignée par divers moyens d'expression tels qu'une affiche, un texte, un dessin, etc., aboutit à une communication collective, à une discussion argumentée, le tout menant à la résolution attendue. Quand les élèves dépassent ces conflits, internes et externes, par la résolution des problèmes, l'acquisition d'un savoir nouveau qui vient compléter ou redéfinir l'ancien, et l'émergence de conduites cognitives nouvelles ainsi que de nouvelles stratégies d'apprentissages sont facilitées. Ainsi, ces « *conflits sont les moteurs mêmes de la construction de la connaissance* » (Huber, 2005a : 175).

La démarche de l'auto-socio-construction s'inscrit dans un registre pédagogique applicable à tous les domaines, aussi bien à la pédagogie de projet qu'à la didactique des langues étrangères. Cependant, les quatre lignes directrices que le GFEN[61] trace à propos de cette démarche correspondent bien à ce qu'est une pédagogie de projet :

- l'apprentissage n'est pas affaire de recettes, mais de **stratégie** ;
- le **savoir** ne se transmet pas, il **se construit** ;
- l'acte d'apprendre est un acte singulier, **individuel.** L'apprenant est l'**auteur** et l'**acteur** de **sa formation** ;
- l'apprentissage se conduit dans un **cadre socialisé**.

La pédagogie du projet, qui trouve sa source dans une contestation des pédagogies traditionnelles et dans l'émergence des pédagogies actives, est donc née de pratiques innovantes et de la prise en compte de certaines avancées théoriques, notamment issues de la psychologie.

c. Définition de la pédagogie du projet

Le ministère français de l'Éducation nationale (1992 : 91) définit la pédagogie de projet comme « *une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est **associé** de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités fondé sur les **besoins** et les **intérêts** des enfants, les ressources de l'environnement et débouchant sur la **réalisation concrète.*** » (Souligné par nous).

Une pédagogie, donc, qui place l'apprenant et son environnement au centre du processus d'apprentissage, et débouche sur un produit concret.

Marguerite Altet (1997 : 30), comme le ministère de l'Éducation nationale, insiste dans cette caractérisation de la pédagogie du projet sur le fait que l'apprenant est associé à l'élaboration de ses savoirs – les objectifs d'apprentissage faisant l'objet d'une négociation – mais, à l'image de nombreux didacticiens, elle met également l'accent sur l'importance du choix du projet dont l'initiative revient aux apprenants :

> La pédagogie du projet est caractérisée par le **choix d'un projet mobilisateur** qui s'appuie sur les besoins, l'intérêt, l'**initiative** d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Ceux-ci choisissent leurs objectifs d'apprentissage ou les **négocient** avec l'enseignant qui définit des temps d'apprentissage **adaptés à chacun**, favorisant **l'engagement** de l'apprenant et la réalisation du projet. (Souligné par nous).

[61] www.gfen.asso.fr/fr/definition_d_auto_socio_construction, (consulté en novembre 2010).

Il s'agit de faire des apprenants des auteurs et des acteurs du projet en question et de leurs apprentissages et ce, en recourant, le cas échéant, à une pédagogie différenciée.

De son côté, Huber intègre le facteur sociétal dans sa définition. Chaque production ayant une visée sociale, l'apprenant attribue, tout naturellement, un sens à ses apprentissages. Selon lui (2005b : 11), « *la pédagogie du projet peut être définie comme un* ***mode de finalisation de l'acte d'apprentissage****. L'élève se mobilise et trouve du sens aux apprentissages dans une* ***production à portée sociale*** *qui le valorise. La* ***résolution des problèmes*** *rencontrés au cours de cette réalisation va favoriser la production et la mobilisation de compétences et de savoirs nouveaux* » (Souligné par nous).

Il souligne, également, que les modalités d'apprentissage passent par la résolution des difficultés et obstacles rencontrés au cours de la réalisation.

Bien que ces définitions ne mettent pas en exergue les mêmes points, toutes s'accordent sur le fait que la pédagogie du projet apparaît comme une solution pour susciter l'implication et la motivation dans un contexte d'apprentissage.

À titre d'information, on peut indiquer que le terme anglo-saxon correspondant à la pédagogie du projet est « *Project Based Learning* » (PBL). Le PBL est défini comme :

> Project-based learning (PBL) is a model that organizes learning around projects. According to the definitions found in PBL handbooks for teachers, projects are complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities […][62]. (Cité par Thomas, 2000: 1).

Le BIE (*Buck institute for education*, 2003) a donné une définition « *standard* » du PBL

> A systematic teaching method that engages students in learning knowledge and skills through an extended inquiry process structured around complex, authentic questions and carefully designed products and tasks[63]. (Cité par Ravitz *et al.*, 2004: 27).

Dans cette définition, le PBL est considéré comme une méthode qui engage les apprenants à acquérir des connaissances et des compétences nouvelles, par l'intermédiaire des processus de recherche structurés autour de questions authentiques et de tâches bien déterminées.

---

[62] « *Une méthode qui organise l'apprentissage autour des projets. Ces derniers, basés sur des questions, des problèmes, des défis impliquent les apprenants dans la conception, la résolution des problèmes, la prise de décision, ou dans des activités de recherche*. » (Traduit par Firas Abdallah, 2009 : 27).

[63] Une méthode d'enseignement systématique qui invite les élèves à acquérir des connaissances et des compétences au travers d'un processus de recherche approfondi, structuré autour des questions complexes et authentiques, ainsi qu'autour de produits et de tâches élaborés avec soin. (Traduit par nous).

Paraskevi Synteta (2001), dans son mémoire de master[64], définit le PBL par :

- des expériences d'apprentissage engageantes qui confrontent les apprenants à des projets **complexes** ancrés dans la **réalité** et à travers lesquels ils développent et appliquent des compétences et du savoir ;
- un apprentissage qui incite les apprenants à avoir recours à de **nombreuses sources** d'information et disciplines afin de résoudre des problèmes ;
- un apprentissage dont les buts sont identifiés et formulés, mais par rapport auxquels les enjeux et les résultats des processus d'acquisition des connaissances ne sont **ni prédéterminés ni** entièrement **prévisibles** ;
- des expériences à travers lesquelles les apprenants apprennent à **gérer** et à **manipuler** des ressources telles que le temps et divers matériaux. (Cité par Schneider *et al.*, 2003 et souligné par nous).

Définition à laquelle, dans sa thèse, Sébastien George (2001 : 67) ajoute que l'essentiel dans cette méthode est que « *les apprenants travaillent collectivement, en petites équipes, à partir d'un* ***cahier des charges*** *visant une production effective* ». (Souligné par nous).

La pédagogie du projet propose donc des tâches complexes posant des problèmes aux apprenants. Ces tâches peuvent relever de « *la formulation de questions de recherche cohérentes, de la définition d'un projet de recherche, de la recherche de ressources, de l'estimation du temps nécessaire à la réalisation d'une autre tâche, de la gestion de ce temps, de la collaboration et le feed-back, ainsi que tout ce qui concerne le suivi du projet* » (Schneider *et al*., 2003). Ces tâches doivent passer par une véritable gestion de projet (gestion du temps, gestion des tâches).
Pour gérer un projet pédagogique, un enseignant peut l'« orchestrer[65] » en plusieurs scénarios séquentiels qui peuvent, à leur tour, être décomposés en plus petites unités ou phases afin d'amener l'apprenant à se concentrer sur des problèmes plus simples et lui fournir des outils facilitant la tâche.

Afin de récapituler ce qui vient d'être mis en évidence, appuyons-nous sur la définition de la pédagogie du projet que propose Philippe Perrenoud (2002 : 2) :

- est une entreprise collective, gérée par le groupe-classe (l'enseignant/e anime, mais ne décide pas de tout) ;

[64] *Eva_pm: Design and development of a scaffolding environment for students projects,* Master's thesis, Université de Genève, 2001.
[65] Schneider *et al*., 2003.

- 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...) ;
- 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'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.).

En définitive, la pédagogie du projet est une méthodologie, apparentée à la pédagogie active, qui vise la construction de connaissances et de compétences et repose sur l'agir, sur la réalisation collective d'une production concrète et socialisable. Elle engage les apprenants dans un projet, un processus qui traverse plusieurs phases (négociation, concertation, planification, exécution, production, évaluation) et qui les amène, moyennant un ensemble de ressources et d'outils, à résoudre par eux-mêmes et en collaborant les problèmes rencontrés, et à accomplir, dans un temps déterminé, de nombreuses tâches.

Autre façon de conclure et de synthétiser : s'interroger sur les fonctions et les enjeux de la pédagogie du projet. Outre l'enjeu **didactique**, la démarche en projet a une fonction de **socialisation** (des apprentissages et des apprenants) ; mais, ouvrant l'institution scolaire sur l'extérieur, elle a également pour fonction de **confronter les apprenants à la réalité** (au principe de réalité) et pour enjeu de les amener à composer avec des contraintes (temporelles, matérielles, humaines, socioéconomiques…) ; de plus, dans la mesure où elle cherche à renouer avec le plaisir d'apprendre et d'entreprendre, on peut y déceler un enjeu « **thérapeutique** [66]», et, pour

[66] Ce terme, thérapeutique, est emprunté à Bru et Not (1991 : 322-323) qui, s'interrogeant dans la conclusion de *Où va la pédagogie du projet ?* sur les principales fonctions de cette pédagogie, distingue :

- **Une fonction économique et de production** : l'accomplissement du projet doit tenir compte des « *contraintes qui imposent vigilance et rigueur dans la gestion du temps et des ressources matérielles et humaine*s » ;
- **Une fonction « thérapeutique »** : si la pédagogie du projet n'est pas un remède infaillible, face à la démobilisation et aux difficultés, elle apparaît comme « *une solution prometteuse* » parce qu'elle permet de redonner du sens aux actes et aux activités ;
- **Une fonction didactique** : les acteurs du projet « *se trouvent confrontés au traitement et à l'organisation de connaissances nouvelles* » touchant des domaines souvent très divers ;
- **Une fonction sociale et médiationnelle** : très souvent, les différentes étapes du projet sont une occasion à s'ouvrir aux autres, de les reconnaître et d'être reconnu par eux ;
- **Une fonction politique** : lorsqu'elle vise « *la formation du citoyen dans une perspective de participation active à la vie publique […] la pratique du projet devient l'occasion de développer des attitudes de négociation et de coopération et constitue un terrain d'exercice de la responsabilité individuelle et collective. Ce sont des personnes capables de prendre en main leur destin et non des personnes soumises et assistées que l'on entend former* ».

finir, une fonction **émancipatrice** puisqu'elle vise l'acquisition de comportement responsable et autonome et la valorisation de soi.

d. Caractéristiques et conditions du projet

Au-delà de la recherche d'une définition, pour appréhender la pédagogie du projet, les auteurs de références s'efforcent d'identifier les traits caractéristiques d'un projet ainsi que les conditions de sa mise en pratique.

Lebrun (2007b : 160-161) s'interroge :

> **Quelles sont les caractéristiques du projet ?**
>
> Le projet
>
> - est initié à partir d'une thématique concrète de la vie (besoin, manque, conflit socio-cognitif, souhait d'arriver quelque part, d'aboutir à quelque chose, etc.) soit par le professeur, soit par les étudiants eux-mêmes (individu isolé ou groupe d'individus) ;
> - fait appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création ;
> - fait l'objet d'une négociation permettant l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignants et étudiants ;
> - suscite de l'intérêt et de la motivation car il articule un but et les moyens pour y arriver ;
> - aboutit à la production d'un objet au sens large (intellectuel, matériel…) ;
> - permet à l'élève
>   - l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage) ;
>   - l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au *"*problème*"* contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet ;
>   - l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner ;
> - est une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures.

Lebrun souligne que les derniers points sont importants dans la pédagogie du projet. L'apprenant accédera à ces stades (savoir-être[67] et savoir-devenir) s'il est invité à un retour réflexif sur la

---

Bien que ces cinq fonctions apparaissent dans des proportions variables suivant les projets, leur présence simultanée est un gage de réussite pour qui cherche à éviter les dérives « *réductionnistes* » de certaines pratiques pédagogiques que l'on ne peut plus considérer comme relevant de la pédagogie du projet.

[67] Lebrun (2007b : 100) distingue des **savoirs** (en tant que tels « *que l'on peut approcher en termes de connaissances acquises ou maîtrisées par un individu)* », des **savoir-faire** (« *qui se révèle*[nt] *dans la manière dont l'individu exerce ses connaissances*

démarche mise en œuvre, si cette dernière fait partie intégrante du projet, si elle est évaluée en tant que telle.

D'après Boutinet (1993 [2004]), il n'y a de projet que s'il remplit les conditions suivantes :

- le concepteur se doit d'être le réalisateur : « *il n'y a de projet que celui d'un acteur individuel et collectif capable de se positionner en auteur, c'est-à-dire d'unifier au sein de son projet conception et réalisation* », et ce contrairement à « *la division moderne du travail* [qui] *est bien une division sociale qui opère un clivage entre les concepteurs et les réalisateurs* » ;
- on y gère une situation faite de complexité et d'incertitude : il n'y a de projet que si « *la situation de référence* [est] *appréhendée sur le mode de l'incertitude et de la complexité* » ;
- la solution envisagée, la réponse apportée à la problématique du projet, est singulière et inédite : il n'y a de projet que dans « *la détermination d'une solution singulière, excluant le mimétisme intempestif, la logique répétitive, la structure bureaucratique qui génèrent un même type de solutions pour un ensemble de situations-problèmes. La singularité de la solution exprime justement la part d'inédit dont se trouve porteur le projet* » ;
- on s'y livre à une exploration des possibles dans un environnement ouvert : il n'y a de projet que si l'acteur « *accepte de se livrer à une exploration ouverte d'opportunités au niveau de son environnement* », que si « à l'encontre de tous les déterminismes, [il] *estim*[e] *que des réalisations sont possible*s ». Le « *projet ne peut se concevoir que dans un environnement ouvert, susceptible d'être exploré et modifié* » (Boutinet, 2005 : 254).

2.1.2. Démarche de la pédagogie de projet

Nous allons maintenant tenter de cerner la démarche de la réalisation de projet, et tout d'abord, les différentes étapes de la méthode telles qu'elles sont décrites par Boutinet. D'après lui (2005 : 211), « *la pédagogie de projet comme méthodologie se concrétise par une démarche qui pourrait être cernée à travers l'articulation de deux temps caractéristiques : l'amont du projet, l'aval du projet* ». L'auteur analyse ces deux moments de la façon suivante.

---

en les appliquant dans les divers problèmes qui lui sont posés »), des **savoir-être** (qui « *concerne*[nt] *davantage la manière par laquelle l'individu se situe en tant que personne à part entière : par rapport au contexte, par rapport à lui-même dans ce contexte, par rapport à sa position personnelle face aux problèmes qui s'y posent, par rapport aux autres. Nous entrons ici dans la sphère des valeurs, des attitudes et des comportements* ») et des **savoir-devenir** (qui « *ajoute*[nt] *aux précédents une perspective dynamique et temporelle : la manière dont la personne se met en projet en tentant d'infléchir le cours des choses, en cherchant du sens dans son futur.* »).

L'amont du projet passe par :

- un diagnostic de situation qui « *fait appel à des outils appropriés permettant d'appréhender la situation avec suffisamment d'objectivité dans ses différents aspects* » ;
- une négociation qui prolonge le diagnostic, et porte sur les objectifs d'action, et conduit à leur hiérarchisation ;
- un descriptif des moyens à utiliser pour réaliser ces objectifs.

L'aval du projet consiste en :

- une planification des différentes activités à réaliser et une définition des délais de réalisation ;
- la réalisation proprement dite du projet, réalisation vécue au jour le jour avec ses choix, ses retours en arrière, ses avancées ;
- l'évaluation du projet selon les modalités et les critères préalablement définis. (Boutinet, 2005 : 212).

Phases qu'il présente dans un tableau qu'il nomme « *La pédagogie du projet et ses étapes essentielles »* (Boutinet, 2005 : 213) :

Amont du projet	*Aval du projet*
• *diagnostic de la situation pédagogique* • *négociation d'un objectif d'action* • *détermination des moyens à prendre et programmation des séquences.*	• *planification des activités* • *réalisation et contrôle* • *évaluation terminale.*

Tableau 5 : Les étapes essentielles de la pédagogie du projet (extrait de Boutinet 2005, p. 213)

L'intérêt d'une telle décomposition en **deux phases** réside dans sa simplicité (deux temps et six étapes seulement) et dans son degré de généralité. Toutefois nombreux sont les auteurs qui dégagent plus de deux phases et surtout multiplient les étapes (Tilman (2004 : 66-79), en dessinent neuf : l'ancrage, l'émergence, le choix, l'analyse, la programmation, l'exécution, l'évaluation du projet, sa valorisation). Et force est de constater que des différences sensibles peuvent être mises à jour pour ce qui est des phases et étapes ; différences qui sont notamment dues à la nature du projet. Dans le champ de l'insertion sociale, songeons à Vassileff par exemple, la phase d'émergence du projet, problématique dans la mesure où elle se veut projection authentique d'un sujet, ne peut être négligée, doit apparaître en tant que telle et dans le détail de

toutes ses étapes. De même, les modalités de gestion pédagogique n'étant pas les mêmes, un projet déployé dans le champ éducatif n'attachera pas la même importance à la phase d'émergence et de définition du projet si celui-ci est le fait des apprenants ou si celui-ci émane de l'enseignant.

Dans le cadre qui est celui de notre terrain, le projet ayant pour visée la promotion de la cuisine saoudienne, pour stratégie la diffusion d'un livret électronique de cuisine, et pour objectif d'action l'élaboration de menus thématiques proposant des plats typiques et représentatifs de la cuisine du Moyen-Orient, dans la limite qui est celle de la production d'un objet numérique contenant une part importante de texte (en français, les recettes étant, qui plus est, composées selon des modèles textuels français), il s'est avéré, d'une part, qu'une progression en **trois phases** (conception/planification ; rédaction/confection ; socialisation/évaluation) décrivait mieux la dynamique du dispositif, et, d'autre part, que s'appuyer sur la modélisation du **processus d'écriture**[68] (ce qui, dans le contexte de la didactique de l'écriture et des projets d'écriture, est fréquent) était pertinent. Par ailleurs, la tâche d'écriture (la recette dite ayant été au préalable écrite) étant complexe pour nos apprenantes saoudiennes, il est apparu que la première phase était tout autant une phase de conception-planification de la tâche que du projet lui-même. Comment envisager que les étudiantes puissent aboutir à un résultat sans au préalable construire et affiner leurs représentations sur la tâche ? Comment envisager qu'elles puissent faire, sans auparavant avoir une idée de ce qu'il faut faire ? Une phase de caractérisation de la tâche était donc incontournable.

Ce que nous pouvons mettre en évidence grâce à ce schéma :

[68] En ce qui concerne l'analyse du processus d'écriture, « *le premier modèle, qui aussi le plus connu est celui à partir duquel tous les autres ont cherché à se définir, émane des travaux de Flower et Hayes (1980)*. […] *Le processus de production [y est] décomposé en trois sous-processus, la planification conceptuelle (récupération, organisation et cadrage finalisé des connaissances), la mise en texte et la révision/retour sur le texte (relecture et éventuellement mise au point).* » (Garcia-Debanc & Fayol, 2002). Ce modèle cognitif définit l'activité d'écriture comme le résultat d'une interaction dynamique et constante entre plusieurs processus : la génération d'idées, la planification, la révision, la relecture, etc. Aujourd'hui, largement répandu dans le cadre de la didactique de l'écriture, c'est un modèle en quatre étapes (planification, mise en texte, révision et édition ou publication) qui est proposé et dont voici une schématisation : (Voir l'annexe 3, http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/inter/prg_etudes/p401.html, (consulté en septembre 2011).

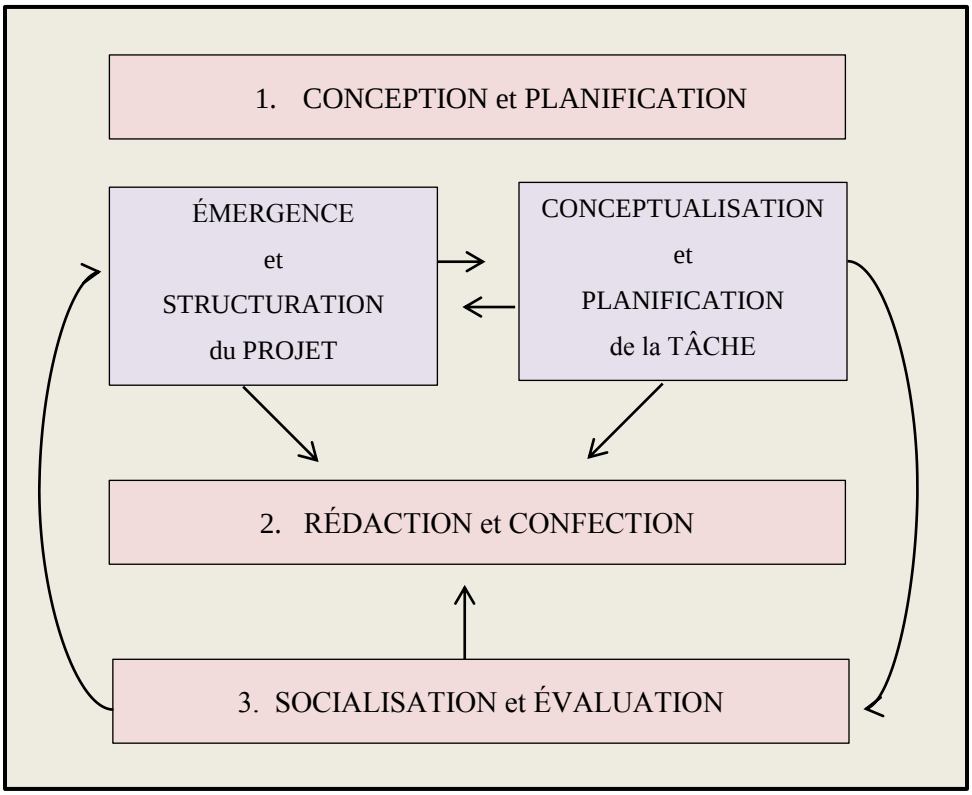


Figure 12 : Modélisation de la démarche en projet correspondant à notre dispositif

L'intérêt d'une telle schématisation (et c'est notamment ce que figurent les flèches), contrairement à une représentation sous forme de tableau qui laisse entendre qu'il s'agit d'un processus linéaire et séquentiel, est de souligner que ces phases interagissent, voire s'entremêlent, que des allers et retours de l'une à l'autre peuvent exister. Rappelons, par exemple, que pour Boutinet (2004 : 83), les phases de conception et de réalisation entretiennent des rapports dialectiques : « *Ces deux moments, et c'est là ce qui singularise toute démarche de projet, ne sont pas entièrement autonomes l'un par rapport à l'autre mais en interactivité ou, mieux, en continuelle relation dialectique* ».

Les flèches figurant dans ce schéma signalent l'interdépendance et l'interpénétration des différents moments. Dans la première phase, phase de conception et de planification, les choses ne sont pas toujours aussi dissociées que le laisse entendre notre représentation en deux blocs – la structuration du projet, d'une part, et la caractérisation de la production, d'autre part. Au contraire, un jeu de va-et-vient, figuré par les flèches, apparaît. Quand, parce que telle est la situation d'apprentissage, les apprenants doivent apprendre à effectuer ce qu'ils ont l'intention de faire, la définition du projet se précise par le biais d'une caractérisation progressive de la tâche

(d'écriture) et, réciproquement, la définition progressive de l'objet à produire induit une meilleure définition et une meilleure programmation projet.

Soulignons à cette occasion la très forte parenté qui existe entre la démarche en projet et l'acte d'écrire lui-même, un processus qui, comme le projet, part d'une **projection** (qu'il s'agisse d'une vague intention ou du plan détaillé du texte à venir) – c'est la phase dite de planification – la projection déterminant la réalisation (et étant déterminée par celle-ci) – c'est la phase de **réalisation**, elle-même constituée de moments (non séquentiels) de mise en mots et de relecture-révision (réécriture et ajustements destinés à rendre le texte toujours plus conforme à ce qui a été projeté) et se concluant par une « mise au propre », une phase d'édition normalement suivie d'une phase de diffusion (dont l'objectif est bien entendu de rencontrer des lecteurs). Cette diffusion correspondant au troisième temps que nous avons dessiné dans cette schématisation de la méthodologie du projet (appliquée au projet d'écriture) : la phase de **socialisation-valorisation**[69].

Si les flèches du schéma ci-dessus figurent les relations d'interdépendance qu'entretiennent les différentes phases, elles soulignent également l'interaction qui existe entre la phase d'évaluation et les autres temps de la démarche. L'évaluation est évaluation du résultat, mais également évaluation des apprentissages, voire des apprenants – les critères d'évaluation pouvant faire l'objet d'une négociation et d'une définition préalable dans la phase de planification. Cette phase d'évaluation peut aussi relever d'un retour réflexif (métacognitif[70]) sur le projet lui-même et la façon dont il s'est déroulé.

Il nous a cependant semblé nécessaire de compléter cette schématisation des phases de la démarche par une figuration au moyen d'un tableau, tableau qui a l'avantage de faire apparaître les différentes étapes :

[69] Le groupe de recherche d'Écouen (1988), par exemple, fait de cette phase finale de valorisation-socialisation une nécessité, leur démarche en « *chantier* » aboutissant, à l'image des compagnons, à un « *chef-d'œuvre* ».

[70] On doit le concept de métacognition à Flavell (1976), ce modèle ayant également été développé par Noël, Romainville et Wolf : « *La métacognition fait référence à la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs ou de leurs produits* ». (Flavell, 1976, cité par Leclercq & Poumay sur http://www.labset.net/~georges/formasup_metacognition_leclercq.pdf), (Consulté en septembre 2011).

<table>
<tr><td rowspan="4">CONCEPTION
ET
PLANIFICATION</td><td rowspan="2">du projet</td><td>Émergence et structuration du projet</td></tr>
<tr><td>• Définition (et redéfinition) du projet et des stratégies d’atteinte des visées
• État des lieux (prise en compte des représentations et des connaissances sur le thème)
• Choix, décisions et engagement (individuel)
• Négociation et répartition des rôles et des tâches
• Collecte des ressources documentaires et humaines</td></tr>
<tr><td rowspan="2">de la tâche</td><td>Définition et structuration de la production</td></tr>
<tr><td>• Définition des paramètres de la situation de communication [71]
• Identification des conventions et des contraintes de production, construction de critères de réalisation
• Identification des difficultés, construction de critères de réussite
• Planification de la production</td></tr>
<tr><td colspan="2">RÉDACTION ET RÉALISATION</td><td>• Mise en texte
• Révision
• Confection-édition</td></tr>
<tr><td colspan="2">ÉVALUATION,
SOCIALISATION,
VALORISATION</td><td>• Socialisation-évaluation (du résultat)
• Socialisation-diffusion-valorisation (du résultat)
• (Auto)(co)-évaluation (des apprenants, des apprentissages, de la collaboration, des démarches mises en œuvre pour mener le projet à terme)</td></tr>
</table>

Tableau 6 : Progression de la démarche en projet correspondant à notre dispositif

[71] Référence au modèle de la communication de Jacobson (1960) (Qui parle à qui ? De quoi ? Pourquoi ? Comment ?) et aux six paramètres de la communication : le contexte - (fonction dénotative ou référentielle) ; l'émetteur et le récepteur - (fonction expressive, fonction conative) ; le canal et le message - (fonction phatique, fonction poétique) ; le code - (fonction métalinguistique).

Que la part accordée aux apprenants dans l'élaboration et la structuration du projet soit importante ou non, il n'en demeure pas moins que tout projet s'inscrivant dans un cadre scolaire ou universitaire suppose, de la part de l'enseignant, une préparation minutieuse avant de se décider et d'engager ses élèves dans un projet. Préparation minutieuse dont on peut se faire une idée grâce à ce tableau proposé par Catherine Mavromara-Lazaridou (2006 : 103-119) et élaboré pour préparer un projet conduit dans ses classes de FLE en Grèce.

LA NAISSANCE DU PROJET	Pendant cette étape il faudra : • Élaborer le diagnostic de la situation (faire une analyse de la situation et des besoins, une identification des intérêts, des disponibilités, des ressources) ; • Définir le projet (préciser le thème, le public, le lieu, les objectifs, les ressources documentaires, la durée, le produit fini) ; • Déterminer la stratégie (faire le choix des méthodes et des moyens à utiliser).
LA STRUCTURATION DU PROJET	Pendant cette étape il sera indispensable : • d'affiner le projet : déterminer le contenu des tâches / activités ; • de planifier le projet : programmer les tâches à réaliser en évaluant les besoins et les moyens / établir un planning (cahier des charges) / répartir le travail entre participants.
LA RÉALISATION DU PROJET	C'est la phase de la mise en œuvre du projet.
L'ÉVALUATION DU PROJET	Il s'agit d'une évaluation à trois niveaux : • apprentissages • démarche • production finale

Tableau 7 : Synopsis du modèle adopté par C. Mavromara-Lazaridou (2006 : 106)

C'est en suivant la trame de ce tableau, qui reconduit, tout en les décomposant en **quatre phases**, les deux temps dessinés par Boutinet (« *l'aval du projet* » correspondant la naissance du projet ; la structuration, la réalisation et l'évaluation correspondant à « *l'amont du projet* ») que nous allons poursuivre notre analyse de la démarche par projets, cette fois du point de vue des enseignants.

2.1.2.1 Naissance du projet

Pendant cette première phase, il est nécessaire d'élaborer le diagnostic de la situation, puis de définir le projet et enfin, de déterminer les stratégies.

a. Élaborer le diagnostic de la situation (analyse de la situation)

Élaborer un diagnostic permet de prendre connaissance des éléments suivants : les contraintes, les ressources de l'environnement, les dysfonctionnements, les aspirations et les inclinations des participants. D'ailleurs, Boutinet (2005 : 256) définit cette étape ainsi : « *L'analyse de situation nécessite qu'on lui consacre un certain temps dans la mesure où il va s'agir d'identifier les différents paramètres à partir desquels sera pensé et conçu ledit projet ; cette analyse* […] *est essentielle pour empêcher toute dérive du projet* ».

En utilisant le diagnostic comme outil pour analyser la situation, on aura tout intérêt à dissocier « **le diagnostic externe** » du « **diagnostic interne** » :

- « *le diagnostic externe fait porter l'attention sur l'environnement des acteurs, les menaces et opportunités que recèle cet environnement, les zones d'incertitude qui seraient à exploiter* » ;
- « *le diagnostic interne vise à ce que le ou les acteurs en présence s'interrogent sur eux-mêmes, sur leurs intentions, le mode d'organisation qu'ils se donnent, en un mot, tout ce qui constitue leurs forces et leurs faiblesses* ». (Boutinet, 2005 : 257).

Avant d'entreprendre un projet, il est primordial de connaître la réalité de l'établissement et de la classe : « *Toute démarche de projet s'appuie sur la réalité de la classe, de l'établissement et de la capacité d'explorer les opportunités* » (Christin, 1997 : 25).

Lors d'un diagnostic externe, l'enseignant s'interroge sur les possibilités et les disponibilités qu'il possède, ainsi que sur les ressources en personnes et en moyens. Ses interrogations peuvent être de plusieurs ordres tels que : est-il possible de faire des sorties ? Est-il possible d'inviter des personnalités à l'établissement ? Quelles sont les intentions du responsable de l'établissement,

des collègues, des parents d'apprenants ? Quel est le matériel pédagogique à la disposition ? Y a-t-il à l'établissement un poste vidéo, un projecteur, des diapos, des ordinateurs, une bibliothèque, l'Internet... ?

Lors du diagnostic interne, l'enseignant se pose des questions sur les motivations ou l'absence de motivations des apprenants, sur leurs caractéristiques, leurs intérêts et leurs besoins : par exemple : quelles sont les forces et les faiblesses des apprenants ? Quelles sont leurs matières préférées ? Leurs goûts ? Leurs intérêts ? Leurs passe-temps ? Qu'est-ce qu'ils aiment faire ? Quelles sont leurs habitudes de travail ? Afin de récolter toutes ces informations, l'enseignant peut soumettre un questionnaire à ses apprenants.

En ce qui concerne les connaissances déjà acquises dans une discipline, l'enseignant peut évaluer le niveau général de sa classe grâce à un bilan ou à une évaluation diagnostique organisée au début du projet. Ce bilan servira à faire le rapport entre les nouvelles acquisitions des apprenants et les prérequis et les aidera à repérer leurs besoins et leurs difficultés. À partir de ces résultats, l'enseignant sera en mesure d'organiser les objectifs, les séquences d'enseignement.

Boutinet recommande l'élaboration d'une grille d'analyse afin de disséquer la situation et d'établir le diagnostic de façon plus méthodique.

b. Définir le projet

Après l'analyse de la situation, il s'avère possible de préciser le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée et le produit fini du projet.

- Choix du projet

Comment faire le choix du projet ?

Pour Tilman (2004 : 32), le choix du thème du projet peut aussi bien provenir de l'enseignant, et être de type « *descendant* » où « *l'initiative vient de l'autorité* », que de l'apprenant, ou d'un groupe d'apprenants et être de type « *ascendant* » où « *l'initiative vient de la base* ».

Dans l'idéal, ce sont les apprenants qui font le choix du projet puisqu'il est question de les impliquer personnellement. Cependant, celui-ci peut être proposé par l'enseignant. Mais que l'enseignant soit à l'origine de la proposition ne signifie pas qu'il doive définir seul le projet, il doit au contraire faire en sorte que les apprenants adhèrent au projet en suscitant leur curiosité, notamment sur le thème grâce à un milieu riche en stimuli, et en leur laissant un espace

d'initiative et de décision. Ce que confirment Georges Bastin et Antoine Roosen (1990 : 84) « *L'adhésion et la mobilisation de tous sont les garants de la réussite* ».

D'après Bastin et Roosen (1990 : 83) : « *Le thème est choisi par le groupe des élèves sur la base d'un mouvement d'intérêt. C'est un choix démocratique, réalisé au cours d'une animation où les élèves et l'enseignant manifestent le désir de mener ensemble, une action précise* ».

À noter que, dans la prise de décision au sujet du thème du projet, il est primordial de tenir compte de deux critères :

- **la pertinence pédagogique du projet** : [Ce critère invite l'enseignant à] « *se rappeler que le temps de classe est précieux, que des objectifs terminaux doivent être atteints, que les orientations relatives au curriculum convenues localement doivent être respectées et que compte tenu du temps disponible, des objectifs fixés et des orientations retenues, tous les élèves doivent pouvoir faire une démarche d'apprentissage significative* ».
- **la faisabilité** : [Ce critère] « *incite plus spécialement à tenir compte du temps estimé requis pour le projet, des ressources disponibles (équipement, logiciels, documents divers, etc.), des appuis prévisibles et de la capacité des élèves* ». (Réseau scolaire canadien (RESCOL), 1998).

- Acteurs

Quels sont les acteurs du projet ?

Selon la typologie de Régis Christin (1997 : 24), s'il s'agit d'un projet « *fermé* », il porte sur la classe elle-même. Dans ce cas, le professeur organise un projet avec les apprenants de sa classe. Si le projet est « *ouvert* », il porte sur plusieurs classes, voire sur l'environnement de l'école. Le projet peut être « *disciplinaire* », ou « *interdisciplinaire* » et porter sur plusieurs disciplines ; il y a alors une collaboration entre les professeurs des différentes disciplines.

Pour la réalisation d'un projet, il peut y avoir aussi des acteurs « périphériques facilitants » qui manifestent un engagement partiel dans le projet. Ce sont des personnes-ressources pour l'équipe de pilotage, par les aides et conseils qu'elles prodiguent.

- Lieu

Quel est le lieu de travail de l'équipe ?

Les apprenants travaillent dans leur salle de classe ou dans divers locaux, au sein même de l'établissement (salle d'informatique, salle de musique, de théâtre...) ou à l'extérieur de l'établissement (bibliothèques, lieux publics...). Souvent, afin que les apprenants puissent

s'imprégner du milieu afférent à leur thème, des visites sont prévues dans des endroits tels que les musées, théâtres, usines, centres culturels, etc.

- Objectifs

Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet (1993 : 64), dans leur ouvrage, *Pour une pédagogie du projet*, rappellent que l'enseignant « *lorsqu'il met en œuvre un projet avec ses élèves, est lui-même dans une démarche de projet : "Qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent ? Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent, quels sont leurs intérêts, leurs goûts ?" Si les élèves sont orientés par la tâche à accomplir, l'enseignant, lui, doit être orienté par des objectifs d'apprentissage à faire acquérir* ».

Quels sont donc les objectifs d'apprentissage et comment les définir ?

La définition des objectifs n'est pas une tâche facile. D'après Jeanne Houlon-Tremolières (1996 : 47), elle implique que l'on distingue d'une part **les finalités**, lignes directrices d'un système éducatif (par exemple : développer l'autonomie de l'apprenant), d'autre part les **objectifs généraux**, résultat escompté d'un apprentissage complet et, enfin, les **objectifs opérationnels**, résultats ponctuels qu'il faudra obtenir pour progresser dans la réalisation de l'objectif général.

Patrice Pelpel souligne (1993 : 13), en effet, que pour définir des objectifs pédagogiques, il faut « *essayer de dépasser la simple description des contenus de l'enseignement, pour mettre en évidence les opérations auxquelles ceux qui apprennent doivent être capables de se livrer à propos des contenus.* »

Un objectif est opérationnel lorsqu'il est utilisable, c'est-à-dire communicable en des termes non ambigus. Il doit, certes, faire l'objet d'une communication sans sous-entendu ou malentendu entre le professeur qui organise l'apprentissage et l'apprenant qui réalise l'apprentissage. Mais il est aussi opérationnel, dans la mesure où ce qu'il décrit est une opération que l'apprenant doit être capable d'effectuer. On peut donc définir un objectif opérationnel (certains auteurs disent aussi spécifique ou opératoire) comme une capacité acquise par l'apprenant, au cours ou au terme d'un apprentissage.

Il s'agit donc de définir ce que l'apprenant doit être capable de faire et dont il n'était pas capable auparavant.

Bordalo et Ginestet (1993 : 70) précisent cependant que, pour planifier les apprentissages, l'enseignant utilise « *(consciemment ou non) ce que l'on appelle une taxinomie. Une taxinomie est un classement logique, systématique et hiérarchisé des buts éducatifs, fondé sur des principes*

explicites de sélection ». Pour leur part, ils utilisent, dans leurs projets pédagogiques en français et en économie, une taxinomie empruntée à Eisner et reprise plus tard par Landsheere (1978) et distinguent trois niveaux :

1. ***les objectifs de maîtrise*** : ce sont les objectifs spécifiques (savoirs propres) à chaque discipline, qui portent sur un univers totalement connu et *a fortiori* totalement prévu. Ce sont ceux qui, portant sur un domaine que l'on peut facilement circonscrire, permettent une description complète et exhaustive du comportement attendu. Citons pour exemple d'objectifs de maîtrise, le fait d'orthographier ses textes, de les ponctuer ou encore de les composer en paragraphes. « *Les objectifs de maîtrise tendent à susciter des résultats d'apprentissage homogènes, sinon à un même moment pour tous les élèves, du moins à des moments différents* » (Bordalo & Ginestet, 1993 : 71) ;
2. ***les objectifs de transfert*** : ils correspondent à des situations dans lesquelles le type d'activité reste sensiblement le même, mais le type d'objet, de contenu ou de contexte auquel l'activité s'applique, peut changer (Barbier, 1991 :179). Des comportements appris dans un cadre donné devront s'appliquer à un autre. Il s'agit d'utiliser des connaissances ou des compétences pour faire face à une situation nouvelle, de les transférer et non de reproduire. À titre d'exemples d'objectifs de transfert : prendre des notes, se documenter, appliquer des consignes, comparer des données ;
3. ***les objectifs d'expression*** : ils décrivent une situation éducative dans laquelle les apprenants doivent travailler : problèmes à résoudre, tâches à effectuer, etc. Ce qui doit être appris n'est donc pas précisé : on invite à explorer, à réfléchir... On ne poursuit pas l'homogénéité des réponses, mais leur diversité. Selon Jean-Marie Barbier (1991 :179), quand on parle des objectifs d'expression, on parle moins d'activités à accomplir que de problèmes à résoudre. Ainsi, plusieurs solutions peuvent être adoptées sans que l'une s'impose obligatoirement. On parle encore de créativité ou d'invention de comportements nouveaux, le meilleur exemple étant probablement la capacité d'élaboration du projet.

Les études faites sur la façon dont les enseignants planifient les apprentissages montrent que, spontanément, ils utilisent eux-mêmes les trois plans de manière intégrée. (Bordalo & Ginestet, 1993 : 73).

Quel est le rôle des objectifs dans la réalisation d'un projet pédagogique ? Dans la pédagogie du projet, les objectifs ne sont plus le centre du dispositif, mais seulement l'un des éléments, élément

régulateur de l'action à entreprendre, élément certes important à condition d'être élaboré dans le contexte qui lui donne sa pertinence.

Les objectifs doivent donc émerger du diagnostic de la situation pédagogique, de l'inventaire des contraintes et des possibilités d'action ainsi que des lignes directrices du système éducatif et du programme à suivre.

Soulignons, pour conclure, qu'après une éventuelle négociation entre partenaires (enseignant(s) - apprenants), il est important de ne retenir qu'un nombre restreint d'objectifs.

- Repérage des ressources

Après l'analyse de la situation et la définition des objectifs, l'enseignant connaît ses possibilités et ses limites, ainsi que les possibilités et les limites des apprenants.

Il lui faut maintenant collecter un ensemble de ressources documentaires et humaines, réunir une documentation concernant le sujet : revues, journaux, livres, encyclopédies, photos, CD ROM, Internet... Il peut également se renseigner pour éventuellement pouvoir organiser des projections, des sorties, des visites, des rencontres avec des personnes-ressources, ou encore des correspondances avec des apprenants d'autres établissements dans le pays même, voire des échanges avec d'autres pays.

Cette collecte lui sera utile pour, le cas échéant, proposer une phase de découverte et de prise de contact avec le thème du projet. Durant cette phase d'immersion, il convient de créer un climat riche et stimulant, cette phase de prise de contact étant très importante pour déclencher la motivation des participants.

Pour qu'elle fonctionne comme une réelle découverte, elle doit :

- mettre les participants en situation active ;
- leur donner la possibilité de s'imprégner d'un thème, d'un milieu ;
- permettre à l'individu de s'impliquer (ici et maintenant) ;
- laisser jouer la découverte, provoquer la curiosité.

Des consignes simples peuvent être données : cherchez, allez partout, regardez, notez, ramassez, récoltez.

Cette phase, à partir d'un corpus proposé par l'enseignant et, éventuellement, réuni par les apprenants, est une invitation ouverte, active, à explorer, découvrir, prendre plaisir, éprouver, se

laisser guider par sa curiosité, être impliqué, rencontrer des gens, évoluer par le biais de nouvelles expériences (Réseau École et Nature, 1996 : 61).

La collecte de ressources effectuée par l'enseignant lui permettra également d'avoir des réponses à fournir (d'apporter l'étayage nécessaire) lorsque les apprenants s'égarent dans leurs recherches, voire ne parviennent pas à trouver ce qu'ils cherchent ; elles peuvent également s'avérer utiles pour faire évoluer les représentations lorsque celles-ci constituent un obstacle, ou pour apporter des éléments de complexification qu'il s'agisse de documents, de visites ou de rencontre.

- Durée

Quelle pourra être la durée de l'action pédagogique ? Les projets peuvent être à court, à moyen ou à long terme. Selon Christin (1997 : 24), un « petit » projet, sur une unité, peut durer par exemple une semaine, un « grand » projet peut durer une année, mais il y a aussi des projets d'un trimestre. Selon K. Frey (1998[72]), un projet « à court terme » peut durer quelques heures, un projet « à moyen terme », d'un jour à une semaine, un projet « à long terme », d'une semaine à une année ou plus. Quel est le temps idéal pour un projet ? Un « *projet à trop court terme perdra ses qualités de projet, au profit de contraintes à gérer ; un projet à trop long terme sera confronté à la gestion d'un temps insaisissable. D'où la nécessité de fixer des échéances à moyen terme* », surtout lorsque l'on s'adresse à des jeunes apprenants (Boutinet, 2005 : 205). L'ampleur temporelle d'un projet pédagogique est dépendante de l'âge des apprenants, des capacités de chaque groupe à gérer la durée (au même âge, il y a parfois des apprenants qui se projettent plus ou moins dans l'avenir), des rythmes qui ponctuent l'année scolaire (vacances, examens...) et des intentions mêmes des enseignants.

- Produit fini

Quelle sera la forme finale du projet ? Production, exposition, dossier, spectacle, voyage…? C'est le moment d'en faire l'esquisse et de discuter la forme possible du produit fini.

c. Envisager des stratégies

Après l'analyse de la situation et la définition du projet, il est nécessaire d'envisager des stratégies, d'envisager leur faisabilité, de s'interroger sur les méthodes et les moyens à utiliser qu'il s'agira d'inventorier. Ces réflexions préparatoires permettront à l'enseignant d'anticiper les solutions que les participants pourront envisager, et, en cas d'impasse, de les suggérer, elles

[72] Cité par Mavromara-Lazaridou, 2006 : 112.

peuvent également permettre une plus grande réactivité pour éviter que les apprenants ne s'engagent dans des projets invraisemblables ou irréalisables.et les aider à trouver des solutions de repli. Issu d'un compromis satisfaisant entre le possible et le souhaitable, le projet devra justifier de sa faisabilité que la stratégie va justement concrétiser et valider :

> Le projet explicité, c'est-à-dire verbalisé à partir de l'intention qui le sous-tend, sera spécifié à travers la mise en place d'une stratégie appropriée. Cette stratégie vise à transformer la situation initiale dans le sens des objectifs voulus. Elle réside dans le choix d'un certain style d'action, d'une façon de procéder […] La stratégie est chargée de gouverner l'action au regard du projet et des circonstances, en comptant sur un certain nombre de ressources qu'il s'agit d'inventorier, sur des obstacles à identifier en vue de les contourner ; c'est dire que le choix stratégique est toujours fait en fonction d'une double référence : le projet entrevu, la situation analysée. (Boutinet, 2005 : 258-259).

À l'issue de la préparation de cette première étape, celle de d'émergence du projet qui est passé par une analyse, une détermination de l'intention ou de ses visées ainsi que des stratégies dont il se dote, il convient maintenant de s'intéresser à la phase de réalisation. Celle-ci commençant par une phase de structuration.

2.1.2.2 Structuration du projet

Pendant cette deuxième phase, il s'agit d'affiner le projet, c'est-à-dire déterminer le contenu des tâches et, ensuite, de le planifier, c'est-à-dire programmer les différentes tâches.

a. Affiner le projet

Dans un premier temps, il est important de faire un inventaire des activités et tâches nécessaires à la réalisation du projet et de dessiner des priorités, tout en veillant à ce qu'elles permettent d'atteindre les objectifs d'apprentissages préalablement définis.

b. Planifier le projet

Après avoir déterminé l'ensemble des actions à réaliser, il s'agit maintenant de les ordonner dans le temps. La planification des tâches est une nécessité pédagogique. Il est difficile de s'embarquer dans un projet sans échéancier et sans itinéraire préalablement défini. L'apprenant ainsi que l'enseignant (comme le projet) ont besoin d'organisation, de rigueur, de logique : « *La planification est un futur désiré entrevu à travers les moyens perçus pour y parvenir* » (Boutinet, 2005 : 262). Les actions étant identifiées, on peut d'ores et déjà – ce qui n'empêchera pas le

moment venu d'associer les participants à la planification du projet – envisager les délais propres à la réalisation de chaque tâche et surtout déterminer celles qui demandent le plus de temps. L'enseignant pourra ainsi se faire une idée plus précise de la marge de manœuvre, pour ce qui est de la gestion du temps, dont il dispose.

Pour programmer les différentes activités, plusieurs outils et méthodes de planification sont proposés, parmi lesquels les méthodes PERT, GANTT, PERL (Bordalo & Ginestet, 1993 : 37). Selon Boutinet, les techniques de programmation comme PERT (*Programme Evaluation and Technique Review*, Poggioli, 1976[73]), mettant explicitement en évidence les étapes et leurs objectifs respectifs, sont très utiles. « *Elle consiste à mettre en ordre, sous forme de réseau, plusieurs tâches, qui de par leur dépendance et leur chronologie, concourent toutes à la réalisation du projet* » (Boutinet, 2005 : 263). D'après Bordalo et Ginestet (1993 : 38-39), il s'agit :

- d'établir une liste des tâches ;
- de classer les tâches dans un ordre logique et chronologique ;
- de déterminer les tâches de début et de fin du projet ;
- d'évaluer la durée probable de réalisation de chacune ;
- de repérer celles qui peuvent être concomitantes.

L'enseignant peut alors se livrer à une pré-planification de la répartition des tâches et des rôles, ce qui lui permettra d'avoir une idée plus claire de la façon dont les choses peuvent s'organiser. Il sera attentif à la double répartition, à la fois collective et individuelle, de ces tâches et à leur équilibre. En effet, pour que « *le projet soit le projet de chacun, l'appropriation doit être le fait de chaque personne. Il n'y a pas de projet commun sans appropriation individuelle de l'objectif et du contenu* » (Réseau École et Nature, 1996 : 75).

2.1.2.3 Réalisation du projet

Durant cette phase, il faudra réaliser les productions prévues, aller des tâches au produit fini. Cette étape marque le passage de l'anticipation de l'action à sa réalisation. Réaliser le projet, c'est enfin se confronter au réel. Cette confrontation induit souvent une refonte des prévisions initiales. C'est ce que Boutinet (2005 : 263) appelle « *la gestion des écarts* ». Dans la réalisation

[73] « *La technique PERT* […] *est née aux États-Unis en 1954 lors de la réalisation du projet Polaris (construction de la fusée du même nom) ; depuis, son utilisation s'est étendue à d'autres domaines* » (Boutinet, 2005 : 263).

d'un projet, surviennent souvent des décalages entre ce qui a été projeté et ce qui sera par la suite concrétisé, des imprévus auxquels il faut faire face, des obstacles que l'on doit surmonter et de nouvelles décisions à prendre. L'enseignant devra être capable d'accepter que les objectifs initiaux évoluent, perdent de leur ambition, voire s'orientent vers de nouveaux objectifs. Il lui faudra probablement affronter des moments de découragement, voire de déception, et veiller à ce que les conflits au sein des groupes soient gérés. Le projet sera bien conduit si l'enseignant est soucieux de mettre les choses à distance, si suivant les actions engagées, il fait état de leur avancement, si constatant des difficultés, il facilite leur analyse et apporte des solutions quand celles-ci ne sont pas trouvées, si enfin il fait apparaître la nature et l'importance des apprentissages occasionnés par la réalisation du projet.

2.1.2.4 Évaluation

Françoise Campanale (1999) recommande, pour préciser et mettre en place une situation d'évaluation, de se poser six questions : Qu'est-ce qui est évalué ? Qui évalue ? Comment ? À quoi cette évaluation va-t-elle servir ? À qui les résultats seront-ils destinés ? À quel moment du dispositif d'apprentissage cette évaluation intervient-elle ?

Commençons par identifier les principaux types d'évaluation.

L'enseignant a, en effet, à sa disposition différentes modalités d'évaluation qu'il peut, dans le cadre d'un projet, mettre en place et faire interagir :

L'**évaluation diagnostique** permet à l'apprenant et à l'enseignant d'identifier les acquis et les difficultés de l'apprenant. Elle intervient généralement au début d'un dispositif d'apprentissage et peut servir, en fin de dispositif, de point de comparaison pour mesurer la progression des apprenants. C'est « *un bilan des connaissances au début d'action qui nous permet de connaître les acquis, de définir les pré-requis, d'ordonner des objectifs transversaux, de maîtrise et de transfert, d'orienter les enseignants et les élèves. Elle a une fonction pédagogique*.» (Corriol & Gonet, 1994 : 75). Elle est, dans la plupart des cas, conçue et proposée par l'enseignant qui cherche à établir un « état des lieux » afin d'ajuster au mieux le dispositif d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage aux possibilités des apprenants.

L'**évaluation sommative**, quant à elle, relève plus d'un bilan, elle s'intéresse aux produits finis, aux résultats terminaux. Son objet est de vérifier, au terme d'un cursus d'apprentissage, dans quelle mesure les objectifs fixés ont été atteints mais également de contrôler « *l'effectivité des*

apprentissages dans un contexte différent[74] ». Ces bilans sont généralement destinés à être communiqués à l'extérieur (bulletins scolaires…).

Rien n'interdit, cependant, de prévoir des évaluations sommatives intermédiaires, ce qui offre l'avantage de mieux insérer le projet dans les programmes, dans le cursus scolaire ou universitaire qui, lui, demande des notes. De telles évaluations peuvent rassurer l'administration, les parents, les apprenants eux-mêmes, voire les enseignants.

On parle d'**évaluation normative** « *quand la performance d'un élève est comparée à celle de autres élèves et qu'un jugement est porté à partir de cette comparaison* » (Garcia-Debanc, Planes & Roger, 1993 : 190), quand le score obtenu, lors d'une épreuve identique pour tous, est noté et classé, l'ambition étant précisément de situer les individus les uns par rapport aux autres.

L'**évaluation formative** est fondamentalement différente des autres modalités évaluatives en ce sens qu'elle s'attache à mettre à jour le « *fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée* » (Allal, 1979 : 136) et porte plus sur les conditions d'apprentissage, sur le processus d'apprentissage ou de réalisation que sur le résultat. Elle est différente, enfin et surtout, en ce qu'elle participe des apprentissages : elle fait, en effet, de l'évaluation une composante des apprentissages. Ces évaluations sont généralement **critériées** (Mager, 1986) et peuvent intervenir, sous une forme quasiment identique, à différents moments du processus d'apprentissage. Effectivement, au cours du dispositif, les critères de production se muent en critères de réalisation, pour se transformer en critères de réussite et, finalement, devenir des critères d'évaluation. Dans le cadre d'une pédagogie du projet, il est fréquent que les critères de production, clairement explicités en début de dispositif – et construits parfois par les apprenants eux-mêmes – soient également, en début de dispositif, clairement annoncés comme étant les critères qui serviront à l'évaluation finale.

Dans le cadre de ce type d'évaluation, ce sont moins les enseignants (qui peuvent pourtant être associés à l'évaluation, il s'agira alors d'une forme de co-évaluation) que les apprenants, s'évaluant eux-mêmes (**auto-évaluation**) ou évaluant leurs pairs (**co-évaluation**), qui pratiquent cette évaluation. Celle-ci a assurément pour objet d'aider les apprenants à prendre du recul par rapport à leur production ou par rapport à leurs apprentissages, à les mettre à distance, sur le mode d'une évaluation critériée, pour mieux cerner ce qui est réussi et ce qui l'est moins. Elle participe de ce jeu d'évaluation et d'ajustement perpétuel inhérent à tout processus de production ou d'apprentissage. Contribuant à l'identification des difficultés, invitant à porter un regard

[74] Tiré du : www.francparler.org/dossiers/projets_inroduction.htm, (consulté en septembre 2010).

critique sur ce qui a été fait ou appris, elle facilite le dépassement de problèmes et, en cela, s'avère formative.

☑ **Sur quoi porte l'évaluation ?**

Dans le cadre d'un projet, l'évaluation se centre sur les apprentissages, la production finale et la démarche en projet.

Il s'agit, d'une part, d'**évaluer des acquis** (des objectifs de maîtrise : de connaissances, de notions), **des savoir-faire** (objectifs de transfert : capacités, démarches, méthodes), **des savoir-être** (objectifs d'expression : comportements, attitudes, motivations). Cette évaluation est, dans la plupart des cas, le fait de l'enseignant (évaluation sommative ou normative). Elle peut cependant, dans le cadre d'une évaluation formative, être également réalisée par l'apprenant, par un groupe d'apprenants, voire par le groupe-classe.

L'évaluation du résultat, du produit fini, peut, quant à elle, être effectuée sur le mode d'une auto-évaluation, d'une co-évaluation ou être uniquement le fait de l'enseignant. Dans le cadre d'une démarche en projet, dans la mesure où le produit fini est socialisable et destiné à rencontrer un public extérieur à la classe, cette évaluation peut être réalisée par les destinataires du projet, par les « usagers » ou le public concernés. C'est, dans ce cas, à l'aune de la réussite du projet (en termes de fréquentation, de diffusion, d'efficacité, d'utilité sociale…) que l'évaluation aura lieu. La socialisation de la production devient dès lors une modalité d'évaluation à part entière, celle-ci offrant l'avantage de relever d'une « sanction » et de normes sociales, et non pas seulement d'une norme scolaire. Cette évaluation sociale du résultat d'un projet peut être de type sommatif (et s'interroger sur les écarts entre l'intention et la réalisation, entre l'objectif affiché et le résultat) ou encore de type normatif (quand les productions sont soumises à une compétition, font l'objet d'un classement ou lorsque les produits finis sont rejetés, ou acceptés, par une instance sociale).

Enfin, l'évaluation peut porter sur le projet, sur son élaboration et son exécution, sur l'expérience – voire l'aventure – vécue, en bref, sur la conduite de la **démarche en projet** elle-même. Celle-ci peut avoir lieu tout au long du dispositif, elle a dans ce cas une fonction formative et pour rôle essentiel de réguler le projet. Mais elle apparaît surtout en fin de projet, celui-ci faisant l'objet, une fois le processus achevé, d'une analyse critique, d'un retour réflexif.

Le rôle essentiel de l'évaluation dans un projet est de chercher à apprécier, au cours et à l'issue du processus, les écarts entre ce qui est escompté et ce qui est atteint. Pour Boutinet (2005 : 264), l'évaluation consistera à évaluer :

- « *l'**efficacité** du projet, définie par le rapport entre les objectifs d'action fixés et les résultats momentanément obtenus ;*
- *l'**efficience** entrevue par la mise en relation entre les ressources utilisées, les modalités de leur utilisation et les résultats produits selon la technique des coûts-avantages ;*
- *la **cohérence** indiquant le rapport entre les objectifs fixés et les actions qui en résultent ;*
- *la **pertinence** matérialisée dans la relation entre la cohérence et l'environnement du projet* ». (Souligné par nous).

  Elle sert de guide pour le projet tout au long de sa réalisation et permet d'éviter les dérives. Selon Boutinet, « *l'évaluation d'un projet ne peut se limiter à l'utilisation d'un seul critère. Elle est toujours multicritériée, respectant en cela la complexité du projet* ».

Celle-ci peut prendre la forme d'une auto-évaluation, d'une co-évaluation, ou encore n'être que le fait de l'enseignant.

Pour un enseignant, donc, revenir sur une démarche en projet – les procédures, les méthodes, la nature de la collaboration entre acteurs – c'est évaluer :

- la pertinence des méthodes, des lieux, de la durée ;
- l'adéquation de l'encadrement à la situation ;
- la pertinence des actions et des moyens ;
- l'efficacité du travail en groupe (Réseau École et Nature, 1996 : 99).

Multicritériée, l'évaluation dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie du projet se révèle donc subtile et complexe de par la diversité des modalités évaluatives qui interagissent, de par la diversité de ce qui est évalué et qui dépasse le strict cadre des apprentissages. Globale, elle porte aussi bien sur les comportements au sein du groupe que sur l'engagement individuel, la pertinence des recherches, le soin apporté à telle ou telle étape de la réalisation, ou encore sur les procédures et les démarches mises en œuvre.

Soulignons, pour conclure, que l'évaluation dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie du projet vise un dépassement des procédures scolaires d'évaluation par la socialisation du résultat, inclut une dimension formative et s'avère, par la tension entre conception, moyens mis en œuvre et réalisation, inhérente au processus lui-même. Autant dire que l'enseignant, dans le cadre de sa préparation, doit y apporter un soin tout particulier.

2.1.3. Apports de la pédagogie du projet dans le domaine éducatif

Après avoir défini la pédagogie du projet et s'être interrogé sur sa démarche, cherchons à déterminer en quoi elle s'avère pertinente.

2.1.3.1. Développer des savoirs et des savoir-faire dans l'action

La pédagogie de projet s'inscrit dans une démarche de pédagogie active et, attribuant à l'apprenant un rôle actif, l'invite à apprendre en agissant. Dans cette pédagogie, apprendre « *n'est plus conçu comme une accumulation de connaissances formalisées ou décontextualisées : c'est la réalisation d'un travail, le fruit d'une expérience à caractère social. C'est une transformation à la fois externe et interne, par des activités qui "intéressent" l'apprenant, qui font sens tout en lui permettant de construire son expérience* ». (Morandi, 2002 : 61-62).

Avec la pédagogie de projet, « on apprend autrement ». Cet « autrement » consiste à placer l'apprenant dans des situations d'apprentissages qui lui permettent de construire ses savoirs en ayant conscience de la nécessité d'acquérir ces connaissances et ces savoir-faire parce qu'il se trouve confronté à des problèmes qu'il veut résoudre (Corriot & Gonet, 1994 : 33). Et, effectivement, confronté à une situation-problème, l'apprenant doit la surmonter pour arriver à ses fins : « *N'ayant pas tous les éléments nécessaires pour la résolution du problème, l'élève doit s'approprier des connaissances ou construire des compétences nouvelles* » (Bordalo & Ginestet, 1993 : 127). Franc Morandi (2002 : 69), définissant le rôle de la « situation-problème » dans le processus d'apprentissage par projet, explique que « *c'est la situation qui fait de l'élève un sujet apprenant, lui permettant d'exercer ses propres capacités, c'est la tâche qui lui permet d'apprendre. La situation n'est pas naturelle : elle doit être proposée par l'éducation. Une " situation-problème " doit permettre d'inscrire des acquisitions fondamentales dans des actions donnant un but aux élèves* ».

Ces pratiques pédagogiques relèvent d'une démarche de type inductif, selon laquelle l'action – les réactions de l'apprenant pour dépasser la situation-problème, ses tâtonnements pour arriver à ses fins – précède et fonde le savoir.

Bordalo et Ginestet (1993 : 103), décrivant ces deux démarches opposées, rappellent que dans la *démarche déductive*, les enseignants, dans leur discipline, donnent par étapes tous les savoirs théoriques dont les apprenants auront besoin le jour où ils auront à les appliquer. Les réponses sont donc fournies avant même que les apprenants ne se soient posé des questions. Dans la *démarche inductive*, les apprenants sont placés face à une situation complexe. Éprouvant le

besoin de surmonter cette complexité, ils cherchent à dépasser les difficultés et, manifestant le besoin de comprendre et d'agir, s'efforcent de trouver des solutions. D'après Bordalo et Ginestet, la pédagogie de projet repose sur la mise en place d'une démarche de type inductif.

C'est donc dans l'action, dans la recherche de solutions pour atteindre un objectif – un résultat – clairement identifié que la pédagogie du projet, en adoptant une démarche de type inductif et en proposant des situations complexes et motivantes, donne sens aux apprentissages, les dynamise et permet aux apprenants, actifs, de développer des savoirs et des savoir-faire.

2.1.3.2. Transférer des savoirs et des savoir-faire indépendamment des cloisonnements disciplinaires

La pédagogie de projet est une pratique pédagogique qui favorise le transfert des savoirs, transfert des savoirs qui est un indice de l'acquisition des apprentissages. Selon Bordalo et Ginestet (1993 : 92) l'une des fonctions du projet est de pouvoir mettre en application des connaissances acquises ailleurs, dans un autre contexte.

Dans le domaine éducatif, favoriser le transfert des apprentissages chez les apprenants suppose de les rendre capables d'utiliser leurs connaissances, stratégies et procédures dans des contextes différents. Jean-Pierre Astolfi (2002 : 9), pour sa part, définit cette notion ainsi : il s'agit de « *réutiliser dans de nouveaux contextes non programmés d'avance des savoirs ou des compétences qui ont fait l'objet d'un entraînement préalable* [...] *transférer c'est étymologiquement se transporter d'une situation à une autre, d'un problème à un autre* ». Perrenoud (1997 :12-13) fait également de cette non-programmation un vecteur d'apprentissage : « *Au-delà de ces vertus " psychodynamiques ", le projet est favorable au transfert parce qu'il confronte à des situations plus imprévisibles et complexes que les exercices scolaires.* […]. *Le projet exerce une " pression au transfert ", à la fois affective, relationnelle et cognitive, tout simplement parce qu'on ne maîtrise jamais au départ tout ce qu'il faudrait savoir pour mener l'entreprise à son terme.* ».
Louise Lafortune (2002 : 35) ajoute : « *La pédagogie de projet apparaît comme moyen privilégié pour favoriser la construction du transfert chez les élèves* », celle-ci permet, en effet, aux élèves :

- d'exprimer leurs goûts et leurs intérêts (en apprenant à se connaître dans l'utilisation de connaissances, de stratégies et de processus pour différents contextes) ;
- de donner du sens aux activités scolaires (en découvrant des éléments de connaissances, de stratégies et de processus dans différentes situations) ;

- de mieux voir les possibilités de transfert (en réalisant des projets interdisciplinaires). (Lafortune, 2002 : 36).

Pour Bru et Not (1991 : 56), l'intérêt de la pédagogie du projet réside dans le fait qu'elle dépasse les cloisonnements disciplinaires : « *le projet est habituellement une activité de type interdisciplinaire* », et comme telle, il permet de faire intervenir plusieurs disciplines et de favoriser l'utilisation interdisciplinaire des connaissances. De cette façon, apprenants et enseignants peuvent prendre conscience « *de la nécessité de la transversalité de certains apprentissages, tant au niveau des opérations cognitives qu'à celui de certains objectifs d'ordre méthodologique* ». Favorisant une approche interdisciplinaire, la pédagogie de projet, permet, en situation, de faire interagir et d'articuler différentes disciplines (ce qui est encore une façon de donner sens aux apprentissages) et peut susciter, avec l'appui des enseignants, une réflexion sur les contenus et les méthodes. Ce qui est généralement dissocié (et de ce fait souvent dépourvu de sens pour les apprenants), notamment dans le cadre de l'apprentissage du français, interagit. Lexique, syntaxe, production orale, production écrite sont simultanément abordés et ce décloisonnement, cette approche globale et dans toute sa complexité est bénéfique tant sur le plan du transfert de connaissances que sur le plan de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

Remarquons, que grâce à la pédagogie de projet, les disciplines ne sont plus considérées comme le but des apprentissages mais comme des « moyens », des « instruments » permettant d'atteindre un résultat : « *Les outils disciplinaires ne sont plus un but en soi, mais un moyen d'aboutir à un but : le projet* » (Vergnes, 1995 : 30).

Dans la théorie, l'interdisciplinarité présente un avantage considérable pour l'enseignement. Cependant, dans la pratique, nombreux sont les enseignants qui expriment une méfiance, parfois même un refus, à l'égard des approches interdisciplinaires, par peur de leur ignorance dans d'autres disciplines ou bien par crainte de ne pas pouvoir y arriver et d'être jugé par leurs collègues. Pourtant, toutes les situations de collaboration, au sein d'un projet, entre professeurs de différentes disciplines seront, espérons-le, autant d'expériences qui permettront de dépasser ces résistances et de faire évoluer les représentations des enseignants.

2.1.3.3. Développer des savoir-être et des savoir-agir dans l'interaction

Lorsque des apprenants sont amenés à entreprendre un projet en groupe, celui-ci ne sollicite pas uniquement de leur part leurs savoirs (connaissances) et savoir-faire (compétences), mais également des savoir-être (valeurs et attitudes) et, par voie de conséquence, des savoir-agir (« *face aux imprévus et aux aléas, pour être reconnu comme compétent, il faut savoir prendre des initiatives, négocier et arbitrer, faire des choix, prendre des responsabilités et adopter un comportement créateur et insuffleur d'énergie*[75] »). D'après Labye (1983 : 11), réaliser un projet, travailler en équipe, suppose en effet la mise en œuvre de valeurs telles que la coopération, la responsabilité, l'affirmation de soi.

Ainsi, dans le cadre d'une démarche en projet, des savoir-être et des savoir-agir sont développés, les différentes activités éveillant et soutenant des comportements, des attitudes et des valeurs qui ne concernent pas uniquement les apprentissages, mais également la personnalité des apprenants. Celle-ci pouvant tout autant faire l'objet d'un travail.

a. L'autonomie

D'après Carl Rogers (1972), l'autonomie rend l'individu : « *capable de se diriger lui-même* […]. *Il a le pouvoir suffisant pour traiter de manière constructive tous les aspects de sa vie qui doivent parvenir au champ de sa conscience* » (cité par Morandi & La Borderie, 2006 : 82). Dans le champ éducatif, il s'agit là d'un savoir-être essentiel, condition des apprentissages ; pour Roger Brunot et Laurence Grosjean (1999 : 29), la « *démarche du travail autonome tend à développer l'esprit critique et à rendre l'élève acteur de ses apprentissages car elle est conçue comme construction des savoirs et de soi. Elle est donc le contraire d'une réception de certitudes et reconnaît la nécessité du tâtonnement, du questionnement dans tout apprentissage. Le savoir n'y est plus transmis mais construit par l'élève* ».

De leur côté, Corriol et Gonet (1994 : 91) soulignent que le « *projet vise à l'épanouissement de la personnalité de l'adolescent, à une plus grande autonomie qui lui assure une insertion sociale, culturelle et professionnelle* ». Cela signifie que le projet est facteur d'autonomie et de socialisation. Huber (2005a : 34) explique que l'identité se construit au contact d'autrui et que c'est « *un produit des socialisations successives* ». Dans la pédagogie du projet, les participants sont incités à coopérer non seulement entre eux, mais également avec les ressources externes et

[75] Définition du savoir-agir de Clark Khadige : http://cgcjmk.blogspot.com/2010/08/lintelligence-dentreprise-dans-le.html, (consulté en septembre 2010).

internes à l'établissement ou à la structure dans laquelle ils opèrent ; ainsi l'apprentissage par projet : « *est un moment de socialisation important qui apportera sa pierre à la* ***construction de chacun des apprenants*** » (Souligné par l'auteur).

En effet, ainsi que Perrenoud (2002 : 9) le montre, grâce à la pédagogie du projet, l'apprenant développe, tout en respectant les orientations de son groupe, une autonomie. De fait, la démarche de projet favorise un double apprentissage : d'un côté, l'apprenant garde une autonomie par rapport au groupe qui lui permet de « *se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action* » mais, pour cela, celui-ci doit faire reconnaître sa compétence. De l'autre côté, l'apprenant parvient à « *se faire entendre dans le groupe* » et à « *influencer les décisions collectives* » et ainsi à creuser sa place dans le groupe. En fin de compte, l'apprenant « *sauvegarde son autonomie* » tout en défendant ses opinions.

Cependant, pour éviter tout conflit au sein du groupe, il est important d'aider les apprenants à trouver des compromis, afin de leur permettre de conserver un esprit critique tout en respectant la dimension collective.

b. La responsabilité

Si la pédagogie du projet permet aux apprenants de se montrer plus autonomes, elle renforce également le sentiment de responsabilité, qu'il s'agisse de prendre des responsabilités ou de se sentir responsable de quelque chose. Ce sentiment naît chez eux à partir du moment où, le projet négocié ayant pris corps, ils se répartissent les multiples tâches. Ainsi, en situation, l'apprenant prend conscience des enjeux de son implication lorsqu'il réalise que le succès ou l'échec du projet dépend de son travail. Dès lors, la notion de responsabilité se consolide dans son esprit.

Pour Gisèle Vergnes (1995 : 30), la pédagogie du projet responsabilise l'apprenant dès la phase de planification et d'étude des grandes lignes du projet. Celui-ci, en effet, acquiert un pouvoir sur le contenu de l'enseignement quand il peut négocier les objectifs de l'apprentissage et, surtout, la teneur de sa production. Désormais, comprenant le sens et l'enjeu de ses apprentissages, il accordera davantage d'importance au résultat de son travail qu'à la satisfaction de son professeur. Vergnes souligne que, grâce à l'apprentissage par projet, l'apprenant redécouvre le pouvoir de choisir, de prendre des décisions, de gérer une situation et d'évaluer lui-même la pertinence de ses propositions. S'il est amené à pratiquer l'autoévaluation formative, il garde également le pouvoir de contrôler ses résultats.

Barbier (1991 : 127), allant dans le même sens que Vergnes, souligne que l'autonomie et la responsabilité développées dans le cadre d'une pédagogie du projet sont souvent reconduites dans d'autres situations pédagogiques.

> À propos de la mise en œuvre de la pédagogie de projet en milieu scolaire, on [les acteurs engagés] a pu constater en effet que les comportements d'initiative et de prises de responsabilité manifestés à l'occasion de la conception de la mise en œuvre d'un projet faisaient souvent l'objet d'un transfert dans d'autres situations ; on a pu constater une évolution sensible des rapports entre maîtres et élèves dans le sens d'une moindre dépendance de ces derniers.

c. La confiance en soi (reconstruire une image de soi positive)

La pédagogie du projet, par définition, se doit de mettre l'apprenant face à une situation-problème, les participants étant mis en demeure de trouver des solutions et de franchir les obstacles rencontrés. L'intérêt d'une telle situation pédagogique est notamment de permettre à l'apprenant de se rendre compte qu'il est capable de trouver des solutions. Ce constat peut avoir un impact très constructif, lui permettant de prendre confiance en lui et de développer une estime de soi. Réitérer l'expérience ne peut que l'aider à construire une image positive de lui-même, ce qui l'encouragera à entreprendre d'autres expériences et d'autres types de projets. Huber (2005a : 58), pour qui la construction de l'identité est étroitement liée à la confiance en soi, soutient pour sa part que le « *projet doit permettre de* ***faire prendre conscience qu'on est capable de faire des choses difficiles****, de " soulever des montagnes "* » (Souligné par l'auteur).

Notons que cette confiance en soi n'apparaît pas seulement à la suite d'une réussite, elle surgit également en réponse à un renforcement identitaire provoqué par l'interaction avec les autres. Or, pour Perrenoud (2002 : 8), la confiance en soi et l'identité constituent deux éléments qui mènent au savoir : le « *projet 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* ».

d. La coopération

L'un des principes fondamentaux de la pédagogie du projet est le travail en équipe[76], ce qui suppose des échanges et des confrontations avec autrui. Lorsqu'un apprenant est confronté à une

[76] « *Dans le langage courant, le terme "groupe" est généralement utilisé dans un sens plus large et avec un contenu moins précis que ce n'est le cas pour le terme "équipe". Ainsi, on parlera des groupes informels, des groupes de travail, des groupes ad hoc, des groupes de pression, etc. Quant au terme "équipe", il semble impliquer sur le plan de sa signification une proximité ou une complicité plus manifestes entre les membres qui font partie de l'équipe. Il sera utilisé par exemple pour*

situation-problème, « *il doit mobiliser ses connaissances et ses souvenirs, ses acquisitions antérieures ancrées dans son histoire propre. Il doit confronter l'apport nouveau à l'acquis et reformuler son questionnement. Il a besoin* [également] *des autres pour confronter ses nouvelles connaissances, les expliciter, voire les affirmer ou les remettre en cause* ».

Perrenoud (2002 : 8) précise qu'« *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. À cela s'ajoute un travail sur les compétences de communication écrite (plan, mémos, correspondance, marche à suivre) et orale (argumentation, animation, partage de savoirs, etc.), comme outils fonctionnels de la coopération* ».

La coopération entre membres d'une équipe repose sur une certaine conformité à des valeurs essentielles, et en effet, Bastin et Roosen (1990 : 85) soulignent que dans une démarche de projet : « [l']*engagement de chacun dans un travail collectif permet de dénouer des conflits en renforçant une solidarité entre tous les partenaires : tolérance, écoute d'autrui et respect mutuel*... ». Ainsi, chaque élève apprend, en situation et de façon dynamique, l'entraide et la collaboration ; il développe fonctionnellement le respect de l'autre, voire dépasse des préjugés de nature éthique, socio-culturels, ou religieux par le constat que le groupe s'enrichit de la différence de chacun de ses membres, et par la prise de conscience du fait que, lorsqu'il s'agit d'escalader des montagnes, à plusieurs on va beaucoup plus loin que seul : dans une démarche de projet, les élèves prennent assez rapidement conscience du fait que le résultat de leur travail, produit d'un effort collectif, est meilleur que celui qui résulte d'un effort individuel. Perrenoud (2002 : 8) parle d'« intelligence collective » : 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* ».

Perrenoud met l'accent sur les intérêts et les apports du travail en équipe, source d'enrichissements, de connaissances et de valeurs. Les participants d'une équipe, ayant chacun des ressources et des connaissances variées, contribuent collectivement à la construction de

parler des équipes sportives, des équipes de travail (autonomes et semi-autonomes), des équipes de quartier, des équipes de secours, etc. » (Proulx, 1999 : 6).

savoirs nouveaux, riches et diversifiés. Ainsi, un travail en équipe, contrairement à un travail individuel dont les résultats ne sont pas toujours concluants, peut se révéler bénéfique et, s'il y a une bonne coopération entre ses membres, déboucher sur des résultats remarquables et originaux.

Grâce à la coopération et au travail en équipe, la pédagogie du projet « constitue un apprentissage de la vie sociale, de la participation-coopération et d'un savoir-être, en même temps qu'un acquis professionnel proprement dit. » (Mucchieli, 2008 : 78).

e. La créativité

Ouvrant un espace d'autonomie, de responsabilisation, développant la confiance en soi, la pédagogie du projet met en place des conditions favorables à l'exercice de la créativité et à l'inventivité des apprenants. Par ailleurs, confrontant les apprenants à des situations-problèmes et les invitant à les dépasser par eux-mêmes, elle les amène, dans la recherche de solutions, à puiser dans leur for intérieur et à faire preuve d'inventivité et d'imagination.

Dans l'apprentissage par projet, les apprenants ont l'occasion de développer leur créativité lorsqu'ils :

- s'interrogent sur le contenu de leur projet, sur ses stratégies et ses objectifs d'action, le projet étant une réponse inédite, innovante, à un besoin ;
- élaborent des hypothèses et les vérifient ; proposent des solutions et des réponses pour surmonter les problèmes rencontrés et aboutir à un résultat collectif.

Cette capacité à faire preuve d'invention et d'imagination est décuplée par le travail en équipe : dans le cadre de cette coopération, la confrontation stimulant généralement leur créativité, les apprenants, échangeant leurs idées, sont amenés à rechercher et à proposer des solutions innovantes et originales. Pour Bordalo et Ginestet (1993 : 135), le « *travail en groupe est une garantie de créativité, d'exhaustivité et de cohésion* » et « *la réalisation collective, aboutissement du projet, répond d'autant plus aux différents aspects du besoin initial que les réflexions individuelles sont hétérogènes. La dynamique et la réussite du projet reposent ici sur la richesse d'un travail de groupe* ».

Bordalo et Ginestet (1993 : 133-134), s'appuyant sur G. Delafollie (1991), distinguent deux formes de pensée, la pensée convergente et la pensée divergente : la « *pensée convergente a pour caractéristique principale d'être orientée vers une recherche de la meilleure réponse à un problème donné* », celle-ci « *favorise la recherche et la reproduction de modèles, qu'il s'agisse de connaissances à intégrer ou de démarches de pensée à mettre en œuvre* ». À noter que

l'éducation, d'une façon générale (familiale ou scolaire), privilégie le développement de la pensée convergente. La pensée divergente, au contraire, « *exercée dans un cadre plus libre, moins contraignant, n'indui*[sant] *pas la recherche de stéréotypes ou de modèles* » est « *pluridirectionnelle et fait appel à des registres de connaissances très différents* ».

Cependant, toujours selon Bordalo, Ginestet et Delafollie, pour créer « *les conditions permettant l'exercice d'une pensée créatrice* », il faut « *réconcilier* » ces deux formes de pensée « *sans accorder une place privilégiée à l'une ou à l'autre* », il faut « *réveiller et* […] *développer la pensée divergente sans renier la pensée convergente* ».

Pour ce qui est des « techniques de créativité » qui favorisent la pensée divergente, l'émission d'hypothèses, la collecte d'idées ou la recherche de solutions inventives, Bordalo et Ginestet (1993 : 135) recommandent de favoriser, en début de projet, l'expression et l'émergence des conceptions et des représentations mentales des apprenants : les « *diverses méthodes utilisées pour permettre l'expression des représentations des élèves sont autant de techniques de créativité favorisant la recherche d'idées, de fonctions, de voies de solution* ». Il faut donc susciter des questionnements et créer des situations qui génèrent des réponses hétérogènes et divergentes pour favoriser la créativité.

2.1.3.4. Développer des savoirs, et des savoir-faire, sociaux et culturels grâce au produit fini socialisé

Ainsi que nous l'avons vu, une des caractéristiques de la pédagogie du projet est le fait d'aboutir à la création d'un produit tangible, et selon Huber (2005a : 50), il n'y a pédagogie du projet que « ***si le projet débouche sur une fabrication concrète, un produit palpable*** » (Souligné par l'auteur). En outre, ce produit fini doit être porteur d'un intérêt d'ordre public et social. Jean-François Halté (1982 : 21) définit ces « productions » comme un ensemble de « *pratiques mises en œuvre dans une classe* […] *qui aboutissent à la fabrication d'un produit – perdurable ou non – un livre, une exposition, un voyage, une pièce de théâtre...– susceptible d'une utilité quelconque à définir pour le groupe producteur ou tout autre groupe* ».

Pour parvenir à ses fins, la pédagogie du projet, s'efforçant d'unifier savoirs scolaires et sociaux, privilégie les activités de production – bien que la « *finalité des pratiques scolaires* [soit] *l'apprentissage,* [alors que] *celle des pratiques sociales* [est] *la production* » (Bordalo & Ginestet, 1993 : 64) – qui articulent les apprentissages aux pratiques socioculturelles.

Cette ouverture sur la société, à en croire Halté (1982 : 21-22), ne signifie pas pour autant que l'on puisse identifier les productions élaborées dans un milieu scolaire et celles qui interviennent dans un cadre professionnel : « *alors que la sphère de la production est celle où l'on utilise (où l'on rentabilise) des capacités construites ailleurs, la production à l'école se caractérise comme étant la pratique à l'occasion de laquelle des capacités s'élaborent* ». Pourtant, dans le cadre du « *travail en projet* », « *l'idée force est de soumettre l'apprentissage à la logique de production* », le terme de production devant « *être totalement débarrassé de* [ses] *connotations négatives* », l'idée force est de mettre fin au « hiatus » qui oppose l'apprendre à l'agir. « *Dans cette perspective le produit que l'on vise est considéré comme la masse des savoirs investis. Fabriquer, dans ces conditions, impose que des savoirs soient déployés, élaborés selon une autre logique que celle qui préside à leur ordonnancement scientifique ou didactique* », une logique de production fondée sur l'« *énergie de production*[77]» qui émane de tout groupe, groupes d'autant plus productifs qu'ils sont organisés sur un mode « démocratique », c'est-à-dire régis par ce maître mot, la négociation.

Huber (2005a : 51), pour qui le hiatus entre société et école doit également être dépassé, insiste, quant à lui, sur la nécessaire socialisation du produit. Il explique que : le « *produit réalisé dans le projet doit* ***avoir un impact sur l'environnement*** […]. *De cette action sur le milieu découlera une reconnaissance sociale qui valorisera le formé, lui (re)donnera confiance en lui-même et le persuadera qu'il est capable d'acquisitions plus difficiles encore* » (Souligné par l'auteur.). Dans la même optique que celle d'Huber, Anick Lestage et Pierre Belmas (1997 : 60) soulignent que tout projet recherche une reconnaissance sociale et que « *sans cette reconnaissance sociale le projet n'a pas de raison d'êtr*e ».

Il s'agit donc non seulement de se lover dans une logique de production, mais également de faire en sorte que le regard porté sur la production – l'évaluation – ne relève pas seulement du système scolaire mais soit plutôt le fait de la société.

C'est à cette condition que seront développés des savoirs sociaux (la norme et les logiques de fonctionnement n'étant plus scolaires, mais articulées à la société contemporaine) ainsi que des

[77] « *Ils [Azieu et Martin] définissent un groupe comme un système fermé possédant une certaine énergie constitutive équivalant à la somme des énergies individuelles […]. La quantité d'énergie disponible est directement tributaire des conditions plus ou moins favorables dans lesquels existe le groupe. Elle est ainsi plus grande si les objectifs du groupe sont clairs, partagés par les membres, également conscientisés. L'énergie utilisable se partage en énergie dite de production dépensée dans des activités* ***instrumentales*** *par le groupe pour atteindre ses buts et une énergie dite d'entretien […]. Il est clair que si le groupe fonctionne bien, s'il est uni dans ses buts et ses fonctionnements, alors le rapport entre énergie de production et énergie d'entretien penche en faveur de la production. Dans le cas contraire, lorsque* son "*moral" est atteint, la plus grande part de l'énergie disponible est utilisée à des fins d'entretien et cette situation tend à compromettre jusqu'à la possibilité concrète d'atteindre les buts fixés* » (Cité par Halté, 1982 : 22).

savoirs culturels ; c'est ainsi, dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie du projet, que les élèves se transforment en acteurs sociaux et culturels, à part entière. Alors, pour Perrenoud (2002 : 5-6) :

> L'existence d'un véritable enjeu rapproche le travail scolaire de situations que l'on pourrait rencontrer dans l'existence : mener une enquête […], créer un centre de ressources ou proposer l'aménagement ou l'équipement d'un lieu ne sont pas des pratiques scolaires. Elles existent dans la société, et les démarches en projet s'en inspirent.
>
> Même si personne n'est entièrement dupe et sait qu'on va à l'école pour apprendre, les élèves qui "se prennent au jeu" se comportent comme des acteurs sociaux engagés dans des pratiques sociales assez proches de la vie.
>
> On peut attendre de cette expérience une prise de conscience de l'existence même de certaines pratiques sociales et de leur condition […]. [L']appropriation [des notions, méthodes et connaissances] est facilitée parce que, d'objets scolaires, ils deviennent des outils au service d'une pratique sociale identifiable.

Cette confrontation avec la réalité sociale, outre le développement de savoirs et savoir-faire sociaux, induit des formes multiples et variées d'acculturation. En effet, souligne Perrenoud (2002 : 6), « *un projet, même canonique, amène à buter sur des obstacles inattendus et à découvrir de nouvelles facettes de la culture* […]. *Ces incursions dans des mondes sociaux, soit directes, soit indirectes, parce qu'ils sont évoqués au fil des opérations, font partie de la construction d'une culture générale et d'une éducation à la citoyenneté, car comprendre la société, c'est entrer en contact avec ses multiples rouages, au moins autant que connaître sa Constitution !* »

Notons que dans le cadre de l'enseignement du FLE ces phénomènes d'acculturation portent aussi bien sur la culture et la langue française que sur la culture propre aux apprenants ainsi que sur l'interaction des deux cultures, ouvrant en cela un espace d'interculturalité[78], car dans « *cette perspective [celle de l'approche interculturelle], les différences culturelles sont définies, non comme des données objectives à caractère statistique, mais comme des rapports dynamiques entre deux entités qui se donnent mutuellement sens.* […]. *Le préfixe "inter" dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont on se voit.* […].

[78] Il s'agit « *de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables.* » (Zarate, 1993 : 98).

L'approche interculturelle pose l'interaction comme fondamentale » (Abdallah-Pretceillle, 2004 : 58).

Ajoutons pour finir – comme le remarque Christian Puren qui, pour sa part, parle de « co-culturalité[79] » – qu'il ne s'agit pas seulement, dans le cadre de la pédagogie du projet, d'acculturation mais également de la construction, dans le cadre d'une réalisation commune à dimension collective, d'une culture et de valeurs partagées, fruits (et conditions) de la coopération : « *Cet "agir avec les autres" que j'appelle "co-action" implique non plus seulement d'avoir une bonne image de l'Autre (des* ***représentations*** *positives),* […] *mais de partager avec les autres les mêmes* ***conceptions*** *de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action* » (Puren, 2007d : 5). La collaboration débouche, en effet, sur l'élaboration et la mise en œuvre d'« *une culture d'action commune* », d'« *un ensemble cohérent de conceptions partagées* » parce qu'elles ont été élaborées en commun (Puren, 2002b : 9).

2.1.3.5. Accroître et entretenir la motivation

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq (Dir) 2003 : 170-171) la motivation est définie comme « *un principe de forces qui poussent les organismes* [apprenants] *à atteindre un but* ». Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un rôle considérable et qu'elle détermine le déclenchement, la puissance ou l'orientation des conduites ou activités cognitives. Dans ce cadre, elle relève d'un désir de savoir qui permet à l'apprenant à donner du sens à ses apprentissages, ce qui, en retour, augmente sa motivation.

La motivation est le résultat d'une interaction entre des facteurs internes (besoin et intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil) et externes (l'environnement, qui joue un rôle stimulant ou bloquant). Cependant, on peut souligner que **la motivation interne** (intrinsèque) est plus solide que **la motivation externe** (extrinsèque), celle-ci étant liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création. Quant à la motivation externe, elle est, selon Cuq, un déclencheur de l'apprentissage fréquent mais fragile, puisqu'elle est souvent le fait de l'environnement (école, famille…), qui peut exercer, selon les cas, une forme de pression négative ou positive. (Cuq, 2003 : 170-171).

[79] La co-culturalité, à savoir « *les phénomènes d'élaboration d'une culture collective* par et pour *l'action collective* » (Puren, 2004a : 20).

Si la pédagogie du projet est considérée – et valorisée – comme une démarche susceptible d'emporter la motivation des apprenants, c'est, certes, qu'on y tend vers un résultat socialisable clairement identifié, mais aussi parce qu'elle ouvre des espaces d'autonomie et de création, repose sur la négociation, la coopération et la responsabilisation, et également restaure la confiance entre les apprenants et l'enseignant. C'est qu'elle crée des conditions propices à une implication personnelle, alors même que les apprenants sont portés par le groupe et son énergie. C'est qu'elle entremêle, comme nous l'avons vu plus haut, projet de formation, projet de soi, projet personnel et projet collectif.

Conscient de son engagement, et des enjeux – personnels et collectifs – l'apprenant garde ses objectifs en vue et, par conséquent, reste motivé et déterminé à mener son projet à terme. Cette motivation étant, qui plus est, soutenue et entretenue par l'enseignant, facilitateur d'apprentissage, tant au niveau individuel qu'au niveau du groupe ou du groupe classe. Il s'agit d'un processus de valorisation, d'encouragement et d'élucidation des difficultés qui doit être mené jusqu'au terme du projet.

L'adhésion et l'engagement demeurent une source – et une condition – incontestable de motivation ; dans le cadre d'un travail en projet, l'apprenant s'engage, en effet, de manière volontaire, et, dans l'exécution des différentes tâches, affiche son consentement. Une fois impliqué, l'apprenant accepte le caractère sérieux du projet parce que « *le projet a une valeur affective pour l'élève. Celui-ci s'y est engagé volontairement et personnellement et l'intensité de cet engagement personnel caractérise fondamentalement le fait qu'il y a ou non projet* » (Louis Legrand cité par Altet, 1997 : 30-31).

Se sentir efficace et apprendre réellement sont également des sources de motivation. À cela, on peut ajouter le plaisir de voir ses compétences reconnues par le groupe et valorisées par la société, ainsi que le sentiment de satisfaction qui en découle, comme le souligne Piaget : « *l'impact psychologique et dynamisant du plaisir et de la satisfaction liés au sentiment personnel de maîtriser quelque chose, d'être efficace, d'apprendre réellement, d'être impliqué dans la réalisation d'une tâche ou d'un objectif* » (Cité par Morandi, 2002 : 100).

Soulignons, pour conclure, que la motivation, qui toujours demeure fragile, doit être nourrie et entretenue tout au long du projet :

- L'**adhésion au projet**, la négociation des visées, des stratégies et des objectifs d'action sont généralement, quand ils suscitent un intérêt chez les apprenants, source de motivation ;

- dès l'instant où l'apprenant perçoit les enjeux et comprend que le projet est d'**utilité** générale ou sociale, la notion de rentabilité lui donne une nouvelle raison d'être motivé ;
- la situation-problème qui débute par une question mobilisatrice (*Driving Question*[80]), offre des défis qui poussent chacun des apprenants à trouver des solutions. **La résolution de ces problèmes** permet aux apprenants de se sentir efficaces et compétents, voire inventifs, et de générer un plaisir et une estime de soi qui décuplent la motivation ;
- **la négociation et répartition des tâches et des rôles** confèrent aux apprenants un sentiment d'implication et d'engagement, les prises de responsabilité accroissant la motivation ;
- **atteindre les objectifs** (produit fini) fait naître chez l'apprenant un sentiment de fierté et de satisfaction.

  Il apparaît, donc, que la force et l'intérêt de la méthodologie du projet résident dans la prise en compte et dans le développement du savoir-être et du savoir-agir. En effet, confiance en soi, créativité, autonomie et responsabilité, concertation et coopération interagissent et provoquent, parce qu'ils sont pris en compte dans une démarche en projet, chez les apprenants un ensemble de comportements dynamisants qui contribuent à leur motivation.

Il s'avère donc que les apports de la pédagogie du projet sont particulièrement riches et nombreux puisque celle-ci est propice à la construction mais aussi au transfert non seulement de savoirs et de savoir-faire disciplinaires, culturels et sociaux, mais également de savoir-être et de savoir-agir.

Reste à mettre en évidence l'un des apports fondamentaux de cette pédagogie, sa capacité à faire évoluer les rapports pédagogiques et la relation didactique entre enseignants et apprenants.

---

[80] http://pbl-online.org/driving_question/dqoverview/dqoverview.html, (consulté en décembre 2010).

Pour élaborer une question mobilisatrice, il est nécessaire de tenir compte des recommandations suivantes :
1. La question mobilisatrice est provocante. Elle doit être à même de soutenir l'intérêt des étudiants tout au long du projet et les inviter à dépasser les réponses superficielles ;
2. La question mobilisatrice est ouverte. Elle ne débouche pas sur des réponses faciles. Elle sollicite des opérations cognitives de haut niveau, au plus près de ce que les étudiants peuvent intégrer, synthétiser et évaluer de façon critique ;
3. La question mobilisatrice va au cœur d'une discipline ou d'un thème. Elle peut se concentrer, dans le domaine en question, sur des controverses centrales qui font débat parmi les professionnels ;
4. La question mobilisatrice représente un challenge. Elle encourage les étudiants à affronter des questions difficiles et à s'essayer à des conduites inaccoutumées ;
5. La question mobilisatrice peut renvoyer à des choix, qui se posent dans la vraie vie, que les étudiants trouvent intéressants. (*Guidelines for Creating the Driving Question, t*raduit par nous) tiré du http://podcast.bryantschools.org/users/ascott/weblog/1710e/PBL__THE_DRIVING_QUESTION.html, (consulté en décembre 2010).

2.1.3.6. Établir de nouvelles relations pédagogiques

L'intégration de la pédagogie du projet a transformé la relation enseignant/apprenants. Cette méthode a, en effet, mis un terme à la relation « *unilatérale* », « *typique de l'enseignement traditionnel, magistral, qui convient toujours lorsque le professeur donne des consignes générales ou des explications qui ne demandent pas l'intervention des apprenants* » (Defays & Deltour, 2003 : 117). Le modèle magistral tend à attribuer à l'enseignant un statut de savant incontesté et le place en position centrale d'émetteur de savoirs établis par ses soins, ne concédant aux élèves d'autre statut que celui de récepteurs ignorants, complètement passifs et surtout dépendants à l'égard de leur enseignant. Ceux-ci n'ont, en effet, pour rôle que de comprendre, de mémoriser et de reproduire, voire calquer ce qui leur est transmis. Néfastes, ces pratiques rendent l'élève transparent et le privent d'une réelle présence et de toute identité en classe, alors que le professeur a le monopole de la parole et de toute forme d'attention. De plus, dans l'enseignement traditionnel, l'application de sanction en cas d'échecs ou d'erreurs ôte aux apprenants le droit à l'erreur, et de fait, l'apprenant prend moins de risque et s'interdit toute initiative.

Dans le cadre de la pédagogie du projet, la relation enseignant/apprenants repose au contraire sur une négociation, un partage, et la relation se fait plus égalitaire (moins hiérarchisée) et plus personnelle. Dans l'apprentissage par projet, on considère en effet qu'« *il est nécessaire de construire, au départ, une relation de confiance avec les élèves, confiance réciproque qui permet aussi à l'apprenant de se regarder avec suffisamment d'estime de soi pour avoir envie d'apprendre* » (Brunot & Grosjean, 1999 : 183). C'est donc le rôle de chacune des parties qui a évolué :

a. Le rôle de l'apprenant

L'introduction de la pédagogie du projet dans le système éducatif a révolutionné le statut et le rôle de l'apprenant en classe. Désormais, il occupe une place qui lui permet de découvrir par lui-même et de s'approprier des savoirs, des méthodes de pensée et de travail. D'ailleurs, la pédagogie du projet suppose de la part de l'apprenant de :

- rentrer dans l'action ;
- être auteur et acteur de son apprentissage ;
- faire des choix ;
- décider ;
- négocier ;

- dépasser des obstacles ;
- s'engager, prendre des responsabilités ;
- coopérer ;
- s'auto-évaluer.

Les apprenants entrent en action à partir du moment où l'enseignant les associe au choix et à la conception du projet. C'est, en fait, une étape durant laquelle ils vont devoir apprendre à faire des choix et à prendre des décisions, tout cela se déroulant sous l'œil attentif de l'enseignant. Durant la phase d'émergence du projet, les apprenants recherchent des idées et émettent des hypothèses. Lors de la réalisation du projet, les apprenants planifient, déterminent les objectifs à atteindre et organisent leur projet. Ensuite, grâce au plan établi (cahier des charges), ils se répartissent les tâches pour ensuite les réaliser. C'est à partir de ce moment que le travail en équipe se met en place, ce qui favorise l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être par le biais des confrontations et des interactions entre partenaires. Quant à la réalisation, elle exige de la part des apprenants un échange d'idées, une négociation ainsi qu'une argumentation pour faire entendre leur point de vue, leurs propositions. Ainsi, les apprenants apprennent à écouter les autres, à prendre la parole et notamment à ne parler qu'à tour de rôle. C'est également l'occasion d'apprendre à développer « *l'intelligence collective* » et le sens critique, comme d'ailleurs d'apprendre à « *entretenir* » le groupe[81].

Une fois réalisé le projet est suivi d'une phase d'évaluation. À ce stade, le but consiste à évaluer les savoirs acquis, le projet dans son déroulement, et le produit fini. La procédure d'évaluation est propre à l'enseignant, celui-ci déterminant les modalités de contrôle, qui peut les imposer à ses apprenants. Cependant, il semble plus intéressant de permettre aux apprenants de s'auto-évaluer pour qu'ils se sentent engagés jusqu'au terme du projet et afin qu'ils prennent conscience de leur progrès et de la pertinence des procédures mises en œuvre dans le cadre de la démarche en projet. Brunot et Grosjean résument le rôle de l'apprenant comme suit : « *Dans son groupe, il doit négocier, proposer, faire valoir son point de vue, écouter les autres. Il peut y découvrir la solidarité et l'entraide. Seul, il doit prendre des décisions, se préparer personnellement à tenir un rôle et en est donc responsable. Il doit aussi "juger" et affirmer son opinion après l'avoir construite* » (Brunot & Grosjean, 1999 : 36).

[81] Halté, rendant compte des travaux d'Anzieu et Martin, pour qui le groupe est un système possédant une énergie, rappelle que celle-ci est double : il y a d'une part l'énergie de production et d'autre part l'énergie d'entretien « *consacrée au fonctionnement même du groupe* » (Halté, 1982 : 22).

b. Le rôle de l'enseignant

Avec la pédagogie du projet, le statut ainsi que le rôle de l'enseignant ont également subi des modifications. En effet, les méthodes actives ont mis fin à l'autorité absolue de l'enseignant et lui ont attribué une place plus modeste qui ouvre la porte à un échange et à une communication avec les apprenants. Avec l'introduction de l'apprentissage par projet, l'enseignant se doit d'endosser plusieurs rôles dans l'exercice de sa fonction, c'est-à-dire qu'il doit occuper des fonctions variées qui sont décrites par plusieurs auteurs (Réseau École et Nature, 1996 ; Frey, 1998 ; Brunot et Grosjean, 1999 ; Bordalo et Ginestet, 1993 ; Capra et Arpin, 2002 etc.) :

- un rôle de *médiateur*

L'un des rôles essentiels de l'enseignant, et qui sans doute subsume tous les autres, consiste en une fonction de médiation[82].

Ainsi que le rappelle Théodora Nikou : *« N'oublions pas que l'enseignant d'aujourd'hui n'est pas seulement un dispensateur du savoir : c'est une personne qui soutient, qui aide, qui inspire un apprenant, qui promeut la matière qu'il enseigne* [ou le projet] ». Cependant, assumer ce rôle de médiateur ne signifie pas *« se mettre à la place de l'élève mais l'accompagner, l'aider à structurer des modes variés de connaissance et d'expression, lui faire découvrir des aptitudes (Coïaniz, 2001 : 220-223)* ». (Cité par Auger, Louis & Bellu, 2006 : 78).

Selon André Giordan (1999 : 22), en effet, « *si l'individu doit apprendre seul, et que personne ne peut le faire à sa place, l'apprenant a peu de chance de découvrir seul l'ensemble des éléments pouvant modifier ses questions, ses concepts ou son rapport aux savoirs. Le sens que nous attribuons aux connaissances ne peut se transmettre directement. Seuls les apprenants peuvent élaborer leurs significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont au travers de leur expérience. Toutefois, le médiateur peut faciliter cette production de sens en filtrant les multiples informations, en amplifiant ou réduisant l'apport des stimulus extérieurs. Il peut faciliter le questionnement, la comparaison, les mises en relation (temporelle, spatiale, causale), il peut fournir des aides à penser (schémas, métaphores, modèles...) ou encore inciter à l'organisation du sens par une approche métacognitive* ».

Cette médiation pédagogique, qui dans une démarche en projet porte non seulement sur les apprentissages, mais également sur la relation aux autres et au monde, prend surtout, mais pas

[82] « *La psychologie cognitive définit le concept de* médiation *comme*" *l'ensemble des aides et des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédure d'action, solutions)* » (Raynal & Rieunier, 1997, cité par Capra & Arpin, 2002 : 69).

seulement, la forme d'une interaction verbale et, comme le soulignent Louise Capra et Lucie Arpin (2002 : 69), « *se traduit par un dialogue pédagogique que l'enseignant établit avec l'élève pour l'aider à porter un regard critique sur sa façon d'apprendre et de comprendre et sur la manière dont il interagit avec les autres et l'environnement* ». Et ces « *incitations du médiateur vont aider le sujet à la constitution d'un savoir conscient sur les conditions de réussite, savoir indispensable au transfert de la compétence acquise à d'autres situations* » (Aumont et Mesmier, 1995 : 204).

- un rôle de *concepteur de la situation pédagogique*

Dans la pédagogie du projet, l'enseignant est souvent l'initiateur du projet bien que celui-ci doive être mis en place en étroite collaboration avec les apprenants. Le rôle de l'enseignant est de déterminer le cadre (les objectifs d'apprentissages, définis à l'aune des possibilités des apprenants, les ressources du milieu, afin de créer un environnement matériel et culturel riche et stimulant) dans lequel les apprenants vont exécuter les tâches, tout en leur accordant un espace de travail leur permettant à la fois de se montrer libres, autonomes et responsables, et de collaborer harmonieusement.

Bordalo et Ginestet (1993 : 186) voient l'enseignant « *non seulement comme spécialiste de sa discipline, détenteur du savoir savant, mais comme l'artisan de l'apprentissage, dont la préoccupation majeure est de créer la condition de l'appropriation du savoir* ».

- un rôle d'*accompagnateur* du groupe

En retrait, l'enseignant ne doit ni intervenir ni prendre parti dans les décisions prises par les membres du groupe, si ce n'est au titre de simple participant. Ses interventions ont surtout pour but de favoriser le fonctionnement autonome du groupe, afin que le travail d'équipe se déroule dans les meilleures conditions. Il conserve donc, comme en témoigne Michel Barlow (1993 : 26-27), un rôle d'*introducteur*[83], de *gardien du temps* (rappelant que le temps s'écoule), de *gardien du rythme de travail* (conseillant par exemple de passer à la phase suivante), d'*observateur de la tâche, de la méthode, du vécu affectif du groupe* (qui énonce ce qu'il observe pour favoriser les prises de conscience), de *modérateur de la vie affective du groupe* et, bien entendu, de *personne – ressource sur la tâche et sur la méthode*.

[83] « *Avant la mise en route du travail en groupe, le professeur précise les objectifs à atteindre, les consignes (éventuellement la méthode conseillée et les critères d'évaluation) ; il veille à la mise à disposition du matériel, préside à la constitution des groupes* » (Barlow, 1993 : 26).

- un rôle de *régulateur du déroulement de la situation pédagogique*

L'enseignant peut être amené à gérer les conflits qui surgissent en classe et, notamment, au sein des groupes. En effet, dans certaines situations, il lui faut arbitrer et résoudre des problèmes, ces conflits pouvant être d'ordre sociocognitif, mais aussi affectifs, identitaires, voire relever de conflits de pouvoir. Sa gestion des conflits consiste d'abord à les laisser apparaître, ensuite à les résoudre, puis à les analyser.

Par ailleurs, en tant que régulateur du projet, l'enseignant doit faire preuve de multiples compétences. En effet, il joue le rôle d'organisateur, d'intervenant, d'animateur, de négociateur, de stimulateur et de guide. Afin de garantir le bon déroulement du projet et de faire en sorte que les apprenants aillent jusqu'au terme du projet, la présence et les interventions de l'enseignant, guidant l'action comme la résolution des problèmes, sont donc indispensables. Cependant, Louis Legrand (1983 : 41-42) rappelle que le « *professeur doit savoir inciter, attendre, et intervenir quand la situation est mûre pour cette intervention* ». De plus, selon lui, l'enseignant « *résume et formalise la règle du jeu au terme des discussions. Il indique les sources d'information qu'il recherche pour sa part. Sa préparation n'est pas en amont de l'activité. Elle l'accompagne et en suit les évolutions* ». Cela signifie que l'enseignant doit également faire preuve de flexibilité et être capable de s'adapter à des situations imprévues.

- un rôle de *facilitateur de l'apprentissage*

Dans son rôle de facilitateur, l'enseignant a pour fonction d'aider, de conseiller, il se mue en personne-ressource. Brunot et Grosjean (1999 : 183-184) estiment qu'on lui attribue ce rôle parce qu'il est celui « *qui permet de faire, de tâtonner, de chercher, de construire, et qui accepte l'erreur sans la juger* ». En tant que facilitateur de l'apprentissage, l'enseignant doit chercher à comprendre l'erreur commise, plutôt que de la sanctionner.

Facilitateur d'apprentissages, l'enseignant s'efforce de garantir à l'apprenant un certain confort, une assurance, nécessaires pour que des risques – indispensables dans le cadre des apprentissages – soient pris. Il doit lui donner le sentiment d'être soutenu, accompagné ; ainsi, l'apprenant pourra (re)trouver le goût et le plaisir d'apprendre et d'entreprendre.

Pour Rogers (1984 : 102), « *faciliter l'apprentissage c'est permettre à chacun de trouver des réponses constructives, provisoires, mouvantes, et dynamiques* [...] *c'est libérer la curiosité intellectuelle des gens ; permettre à chacun de s'élancer dans de nouvelles directions à partir de ses propres intérêts, affranchir l'esprit de recherche…* ». Précisons que cette fonction de

facilitateur d'apprentissage ne consiste, en aucun cas, à proposer aux apprenants des activités qui soient faciles ; il s'agit, au contraire, de maintenir la complexité qui caractérise une démarche en projet, et, en se situant dans la zone proximale de développement, d'apporter l'étayage nécessaire.

Rogers dresse la liste des qualités et des valeurs humaines requises pour jouer ce rôle de facilitateur. Il considère que le professeur doit faire preuve de :

- congruence (authenticité), le fait d'accepter d'être soi-même sans masque ni façade et de s'exprimer en tant que tel ;
- considération (acceptation et confiance) pour celui qui apprend, pour ses sentiments et ses opinions, le respect d'autrui comme une personne à part entière ;
- compréhension empathique, capacité du facilitateur à comprendre de l'intérieur les comportements, les réactions et les difficultés de celui qui apprend (Rogers, 1984 :104-111).

- un rôle d'*évaluateur*

L'enseignant a également un rôle évaluateur qu'il exerce en trois temps : en amont, durant le projet et en aval. L'exercice de ce rôle lui demande de nombreuses qualités, telles qu'être attentif, observateur, avoir l'esprit d'analyse et être objectif. Soulignons cependant que, dans le cadre d'une démarche en projet, l'enseignant n'est plus le seul à assumer cette fonction, il lui faut, ainsi que nous l'avons vu, désormais partager ce rôle, l'évaluation étant également le fait des apprenants mais aussi des destinataires du projet.

Cependant, comme le souligne Christin (1997 : 25-26), qui associe faire un projet et piloter, mener un projet nécessite des compétences qui dépasse le strict cadre de la capacité à enseigner : « *il faut être un technicien et un spécialiste de sa discipline, être organisé et organisateur, être disponible et avoir le sens de l'anticipation et de la remédiation* ». Selon lui, pour être un bon « *pilote* », il faut :

- « *être capable de faire un diagnostic pédagogique après une bonne analyse de situation. Toute démarche de projet s'appuie sur la réalité de la classe, de l'établissement et de la capacité d'explorer les opportunités ;*
- *établir avec les acteurs (les élèves et les partenaires éventuels) un contrat des actions à entreprendre ;*
- *savoir travailler et faire travailler en équipe (les élèves, les élèves et les enseignants, les enseignants entre eux), clé de voûte du système ;*

- *savoir répartir les responsabilités, les rôles et fonctions de chacun ainsi que les tâches à réaliser ;*
- *savoir communiquer, expliquer afin de cristalliser les bonnes volontés autour de projets porteurs ;*
- *savoir capitaliser les acquis et redistribuer les retombées en créant des liens, des réseaux, en vue de socialiser la démarche et d'instaurer l'innovation au cœur de l'enseignement ;*
- *savoir réguler, orienter, prévoir et anticiper les résistances, rejets ou refus. Savoir aussi arrêter si besoin est ;*
- *savoir mener à bien un projet, c'est aussi savoir avec modestie remettre à chacun sa part de responsabilité dans la réussite du projet, et même dans l'erreur ou l'échec garder ou adopter une attitude distanciée* ».

Nous constatons donc que dans une démarche en projet, le statut et le rôle de l'apprenant ont évolué de manière significative, désormais celui-ci fait partie intégrante de la classe, il peut affirmer ses opinions, émettre des suggestions et communiquer librement avec l'enseignant. De même, la fonction de l'enseignant a subi des transformations. Son rôle consiste à présent à accompagner les apprenants dans leur projet et dans leur démarche d'apprentissage. Cette évolution des rôles, des statuts et des fonctions a permis de créer et d'établir une relation de partage, de complicité et de confiance entre enseignant et apprenants. Le dialogue entre les parties a été restauré, créant une atmosphère propice à l'apprentissage. Enfin, contrairement aux méthodes traditionnelles, la pédagogie du projet, parce qu'elle « [fait] *travailler les élèves en équipe,* [met en jeu] *la coopération, le dialogue, la solidarité plutôt que la concurrence, la compétition et l'individualisme* » (Barlow, 1993 : 104).

En guise de conclusion pour ce qui est des apports de la pédagogie du projet, nous allons mettre en exergue les points forts de cette méthodologie :

- L'un des intérêts principaux de la pédagogie du projet réside dans sa **flexibilité**, et cela est dû au fait qu'elle est applicable à des milieux diversifiés (scolaire, formation, professionnel…) et quelle admet l'emploi de supports et moyens très divers. Une souplesse et une « adaptabilité » qui permettent de prendre en compte les préoccupations, les questionnements comme l'intérêt des apprenants et offrent la possibilité de travailler et d'apprendre dans des conditions favorables.

- C'est une méthode **ouverte** car, d'une part, elle crée des connexions entre le milieu scolaire et le monde extérieur, luttant ainsi contre un clivage préjudiciable entre l'école et la société : « *En*

ouvrant l'école sur l'extérieur, en mettant les élèves en contact direct avec le monde du travail, elle prépare également l'orientation professionnelle » (Vergnes, 1995 : 31). Et c'est, d'autre part, une méthode qui incite l'apprenant à entreprendre, à s'ouvrir au savoir, à rencontrer des personnes-ressources, à effectuer des recherches et des sorties et qui ainsi stimule la curiosité et le désir d'apprendre. Ce que confirme Lafortune (2002 : 35), la pédagogie du projet « *favorise la curiosité intellectuelle, l'aptitude à penser par soi-même, la pensée structurée et cohérente, la pensée divergente, le goût d'apprendre et de faire, la confiance en soi et aux autres, l'éveil aux talents particuliers, le sens de responsabilité ; la capacité de jugement et le sens de l'entreprise, la ténacité*… ».

- Elle se caractérise par sa **richesse**. En effet, elle permet d'atteindre des objectifs riches et diversifiés tels que des savoirs et des savoir-faire (disciplinaires, transversaux, culturels et sociaux), mais également des savoir-être et des savoir-agir. Perrenoud (2002 : 11) indique que cette méthode favorise l'acquisition des : « *connaissances, compétences, mais aussi attitudes, valeurs, postures, rapports au savoir ou à l'action, besoins, image de soi, représentation du monde et de l'action individuelle ou collective* ». Elle est par ailleurs importante en ce qu'elle permet de réinvestir des acquis, et donc de transférer des compétences et des savoirs issus aussi bien du milieu scolaire que de l'expérience individuelle.

- C'est aussi une méthode **dynamique** qui confère à l'apprenant un champ d'action qui lui permet d'agir sur son propre apprentissage et sur son environnement. Mue par une dynamique de production, par le dépassement des difficultés et la résolution des problèmes, la pédagogie du projet, en plaçant l'apprenant au cœur de l'action, est une méthode « dynamisante » qui motive les apprenants et les invite à se dépasser.

Les apports et les atouts de la pédagogie du projet sont donc considérables. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons choisi, bien que le contexte ne soit pas favorable, de l'expérimenter sur le terrain et d'être à même d'en mesurer, sur un cas particulier, les avantages comme les inconvénients.

2.1.4. Dérives et limites de la pédagogie du projet

2.1.4.1. Dérives de la pédagogie du projet

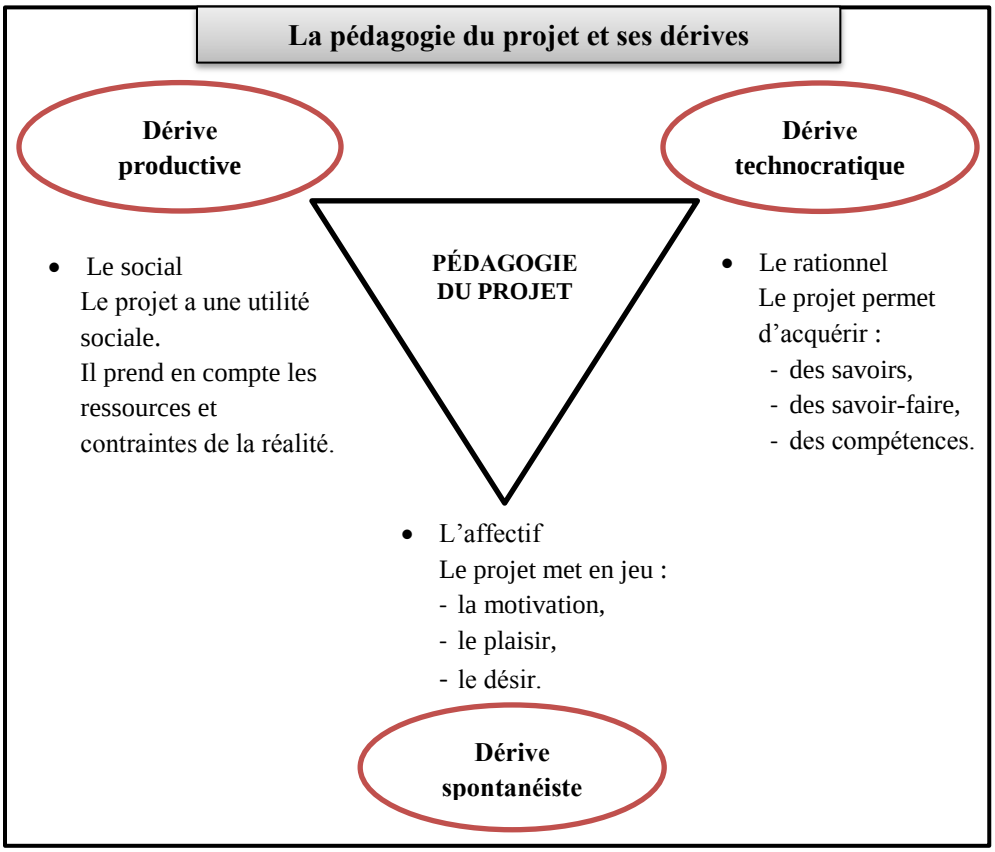


Figure 13 : La pédagogie du projet et ses dérives (extrait de Bordalo et Ginestet, 1993, p. 12)

Pour parler des dérives et des limites de la pédagogie du projet, soulignons tout d'abord que cette pédagogie se constitue autour de trois pôles que Bordalo et Ginestet (1993 : 11) précisent dans leur schéma ci-dessus : le pôle social (production finale socialisée), le pôle rationnel (objectifs de l'enseignement/apprentissage) et le pôle affectif (intérêts et motivation). La réussite d'un projet étant étroitement liée à l'équilibre entre les trois pôles, si l'un d'eux est favorisé par rapport aux autres, le risque de dérives dans l'application de la méthode est important (Bordalo & Ginestet, 1993 ; Corriol & Gonet, 1994 ; Huber, 1999 [2005a]).

Dans le cas où **le pôle affectif** serait favorisé, le projet court le risque, d'après Bordalo et Ginestet (1993 : 11), de « *s'invent*[er] *au fur et à mesure, sans objectifs clairement définis au départ* » et sans organisation ni cohérence dans les étapes, « *sous prétexte de liberté et d'initiative* ». Pour réaliser un projet, la faisabilité est, en effet, primordiale : si l'apprenant perd de vue cet aspect, il oublie les enjeux et ne parvient plus à avancer. Livré à lui-même, il peut se laisser entraîner par

sa motivation débordante, par son désir et voguer au gré de ses découvertes. Dès lors, les apprentissages perdent de leurs sens et, faute de repère sur le plan méthodologique, les apprenants ne savent plus où ils vont : c'est la **dérive spontanéiste**. Perdus, les apprenants sont finalement complètement démotivés. Bordalo et Ginestet (1993 : 12) soulignent à ce propos : « *élèves et enseignants inventent le projet au fur et à mesure de son déroulement sous prétexte de liberté et d'initiative* […] *la durée du projet s'allonge démesurément, sans que les élèves en voient jamais le bout ; la durée n'a pas été négociée avec eux et à la fin de l'année, ils sont saturés* ».

Dans le cas où **le pôle social** serait favorisé, l'apprentissage perd de son importance au détriment du produit fini. Dans cette situation, l'apprenant concentre ses efforts sur la fabrication de l'objet visé par le projet, et fait abstraction des connaissances et du savoir dont il a besoin pour réaliser ce projet, ce qui entraîne les apprenants dans une **dérive productiviste** : à leurs yeux, ou aux yeux de leur enseignant, la production prime sur la construction de savoirs et d'habiletés. La finalité exclusive du projet est sa réalisation, le temps pédagogique apparaissant comme une perte de temps inutile. L'essentiel devient alors que le projet (produit) aboutisse, et la logique de la production l'emporte alors sur la logique de la formation.

Dans le cas où **le pôle rationnel** serait favorisé, la planification excessive, conçue par l'enseignant, a des répercussions sur le travail des apprenants. En effet, cette pratique restreint leur domaine d'initiative et de liberté. Désireux, ayant généralement le souci du détail et de nature perfectionniste, ces enseignants tombent dans une **dérive techniciste** qui a pour conséquence de faire des apprenants de simples exécutants du projet. Corriol et Gonet (1994 : 92) soulignent également ce « *risque d'un enfermement dans une planification trop rigoureuse, mais rassurante, étroitement ordonnée autour d'objectifs précis, de moyens clairement identifiés, mais qui ne prendrait pas en compte le caractère évolutif du projet et ne favoriserait pas une démarche ouverte, adaptable* ».

Il est évident que le déséquilibre entre ces trois pôles (affectif, social et rationnel) entraîne un dysfonctionnement quant à l'application de la pédagogie du projet. Afin d'éviter de sombrer dans ces différentes dérives (spontanéiste, productiviste et techniciste), il est nécessaire de créer et de conserver un équilibre entre ces trois pôles qui sont en permanente interaction.

2.1.4.2. Limites de la pédagogie du projet

Comme toute méthodologie, la pédagogie du projet a des limites et son application peut se révéler compliquée, voire même, difficilement réalisable dans certains cas.

L'une des premières difficultés à laquelle se heurte la mise en application de la pédagogie du projet est le **temps**. Comme nous l'avons vu, chaque projet doit être réalisé dans un temps restreint et prédéterminé, et ces contraintes peuvent être source de problèmes et de complications, car les enjeux du projet relèvent aussi bien d'une production finale que de savoirs à acquérir. Dès lors, le souci du respect des délais peut nuire au bon déroulement des étapes du projet, car :

- d'une part, le manque de temps peut engendrer de la pression et du stress pour l'enseignant comme pour les apprenants. De plus, un projet trop limité dans le temps remplit difficilement sa fonction initiale, les apprenants ne disposant pas de suffisamment de temps pour assimiler les nouvelles connaissances et les mettre en pratique, ce qui peut provoquer un désintérêt à l'égard du projet et les pousser à rendre un travail bâclé ou inachevé ;
- d'autre part, si le projet perdure dans le temps, les apprenants, perdant leurs objectifs de vue ainsi que l'envie de poursuivre, s'ennuient et se démotivent.

Par définition, la pédagogie du projet s'efforce de développer des savoirs et des compétences de type inédit basés sur l'exploration, le tâtonnement et la recherche de solutions. Cependant, confrontés à la complexité, et à des pratiques transdisciplinaires auxquelles ils ne sont pas habitués, les apprenants peuvent s'égarer dans leurs recherches et, ne pouvant combler certaines lacunes ou assimiler rapidement certaines connaissances fondamentales, bâtir des **apprentissages** fragiles.

Par ailleurs, l'application de la pédagogie du projet peut s'avérer coûteuse et nécessiter des **moyens** financiers importants que tous les établissements scolaires, ne disposant pas tous des équipements de base, n'ont pas la capacité de financer. Il arrive parfois que certains enseignants fassent appel à des sponsors ou à des subventions externes à l'établissement. Nombreux sont les enseignants qui se voient limités dans leur choix ou freinés au cours du projet, faute de moyens.

L'application d'une méthode nouvelle dans un système d'**enseignement traditionnel** est en soi une limite à l'introduction d'une démarche en projet. La pédagogie du projet déployant une démarche transdisciplinaire trouve, en effet, difficilement sa place dans un système traditionnel fondé sur le cloisonnement disciplinaire, l'enseignant se heurtant notamment aux modalités d'évaluation traditionnelles qui attribuent une note pour chaque domaine disciplinaire. Cela

complique la phase d'évaluation et représente une contrainte pour le corps enseignant qui doit se conformer au système de notation en vigueur. Fréquemment, l'enseignant se trouve dans une impasse et il lui est difficile de juger le travail de ses apprenants.

Nous avons vu que l'enseignant jouait un rôle crucial dans la mise en œuvre de la pédagogie du projet. Pourtant, la **formation des enseignants** ne les prépare guère à endosser ce rôle qui requiert une grande expérience en la matière et une capacité de travail acharné. D'ailleurs, ce sont les jeunes enseignants qui rencontrent le plus de difficultés à enseigner par projet et ce, notamment, parce que cette pédagogie suppose que les enseignants aient des compétences dans plusieurs disciplines, alors que de par leur formation ceux-ci sont généralement spécialisés. Bordalo et Ginestet (1993 : 184) estiment pour leur part que « s*euls les enseignants relativement chevronnés peuvent mettre en œuvre une pédagogie du projet* ».

Ajoutons que dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère et d'une approche interculturelle, dans certains cas, la pédagogie du projet, parce qu'elle repose sur un principe d'ouverture, peut se heurter à des **obstacles socioculturels** et identitaires, et aller à l'encontre de représentations très fortement ancrées chez les apprenants.

Ainsi, la méthodologie de l'apprentissage par projet n'étant pas de l'ordre de la panacée ni de la recette magique – bien que, comme nous l'avons vu, ses apports soient nombreux – l'attention portée aux conditions de sa mise en œuvre est essentielle.

« *Mesurer la pertinence d'une méthode pédagogique, c'est évaluer son adéquation* » (Barlow, 1993 : 104) :

- aux objectifs poursuivis – ce dont l'apprenant devient capable grâce à la formation engagée – qu'il s'agisse de la production ou des compétences et connaissances visées ;
- aux buts fixés : l'action pédagogique est-elle réellement efficace ? La méthode constitue-t-elle une aide à l'appropriation individuelle des objectifs visés ? Les apprenants se montrent-ils plus actifs ? Sont-ils plus motivés ?
- aux valeurs escomptées (comme la coopération, la concertation, ou l'autonomie).
- Évaluation qui peut permettre de conclure à la réussite ou, comme nous venons de le voir, au constat que certains écueils n'ont pu être évités.

2.2. INSCRIPTION DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET DANS L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES

Jusqu'à présent nous avons centré notre étude sur le rôle de la pédagogie du projet dans le domaine éducatif en général. Mais étant donné que notre objectif est d'enseigner le français de façon efficace et appropriée à un public non francophone, il nous faut maintenant cerner la place de la pédagogie du projet au sein de la didactique des langues-cultures étrangères – ou DLCE – et plus particulièrement de l'enseignement du français langue étrangère, que nous désignerons désormais par ce sigle, FLE.

Auparavant, il est cependant nécessaire de préciser ce terme, « didactique des langues-cultures étrangères », et de retracer l'évolution des méthodologies de l'enseignement de langues afin de mieux comprendre la méthodologie qui, actuellement, règne – la perspective actionnelle – et qui considère la pédagogie du projet comme l'une des méthodes permettant la promotion de ses orientations.

2.2.1. Évolution historique de l'enseignement/apprentissage dans la didactique des langues-cultures étrangères

Rappelons avec Halté (1993 : 122) qu'« *en tant que discipline, la didactique s'occupe des contenus d'enseignement – de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation* ». Et de fait, la didactique des langues s'intéresse à « *l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel* ». (Cuq & Gruca, 2005 : 52).

Cette dénomination, « **didactique des langues** », fait son apparition à la fin des années 1970. Elle manifeste le besoin de libérer la didactique d'une trop grande dépendance envers la linguistique et signe le rejet des conceptions « applicationiste » et « descendante » de la linguistique appliquée, trop souvent critiquée pour son caractère « structuraliste » et formel et également parce que celle-ci occulte l'aspect culturel et communicatif pourtant indispensable à l'apprentissage d'une langue. Dès 1977, Robert Galisson proposait de remplacer l'appellation « linguistique appliquée » par celle de didactique des langues étrangères, mais il faudra des années pour que la didactique se détache réellement de la linguistique. Cuq et Gruca (2005 : 65)

signalent que, de nos jours, la linguistique et la didactique des langues sont deux sous-ensembles distincts des sciences du langage, quoiqu'il leur arrive d'interagir.

Quant au terme de « **langue-culture** » – qui participe également d'une prise de distance d'avec la linguistique –, il fait son apparition en « *didactique/didactologie des langues* » dans les années quatre-vingt. Comme le rappelle Georges Daniel Véronique (2007 : 123-124) :

> Pour Galisson (1998 : 110), dans " langues-cultures ", (…) le trait d'union a valeur épistémologique et symbolique, puisqu'il marque la consubstantialité de la " langue " et de la " culture ", mais aussi et surtout l'égalité d'importance et de statut des deux constituants de " l'objet d'étude ". À propos de la pragmatique lexiculturelle, Puren et Galisson, 1999 posent que "la spécificité de cette discipline est de proposer une entrée dans la culture par les mots, d'intégrer culture et langue dans une approche qui ne les disjoigne pas, qui respecte également leur intime consubstantialité, de privilégier la culture courante (donc la culture action) sur la culture savante et d'accorder une grande importance à une culture lexicaliste de l'interculturel (…)."
>
> La notion de langue-culture pose d'emblée qu'il convient de ne pas dissocier une didactique de la culture de la didactique de la langue (Zarate 1986) et de réserver à l'enseignement de la culture-civilisation (Beacco 2000) une place centrale par rapport à la question de l'enseignement linguistique et communicationnel.

Ceci précisé, revenons à la notion de didactique des langues : pour Daniel Coste, la didactique des langues est « *un* ***ensemble de discours*** *portant (directement ou indirectement) sur* ***l'enseignement des langues*** *(pourquoi, quoi, comment enseigner et à qui, en vue de quoi) et produits,* ***sur des supports généralement spécifiques*** *(par exemple, des revues s'adressant à des enseignants de langues),* ***par des producteurs*** *eux-mêmes le plus* ***souvent professionnellement particularisés*** *(enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs)* ». (Cité et souligné par Cuq & Gruca, 2005 : 47).

Ainsi, la **didactique du FLE** repose, selon Henri Boyer, Michèle Butzbach et Michèle Pendanx (2001 : 7), sur l'articulation de trois « *interventions* » : théoriques, méthodologiques et pratiques, qui interagissent et « *vont de la sollicitation de diverses disciplines (des sciences humaines et sociales tout particulièrement) au seuil de la classe concrète* ». Ils expliquent, de même, que la didactique comprend aussi bien des réflexions (théorie) que des réalisations (pratique) mais également des propositions (méthodologie). L'élaboration méthodologique en matière de FLE, pour sa part, se fonde sur la prise en compte du type de public à qui l'on souhaite enseigner le FLE, sur l'ensemble des situations d'apprentissage et, pour finir, sur la création d'« *instruments*

de travail » pour les formateurs de formateurs et les formateurs eux-mêmes : un « *matériel "brut" comme* Le Français fondamental *ou* Le niveau-seuil », qui n'est pas utilisable tel quel en classe, mais qui doit « *servir à fabriquer des matériels à finalité pratique : manuels, cours de langue, dossiers…* ». Quant aux fondements théoriques de la didactique du FLE, ils ne se limitent pas aux sciences du langage et de la communication (sociolinguistique, pragmatique, analyse de la conversation, lexicologie, phonétique…), mais s'appuient également sur les sciences de l'éducation, la psychologie, l'anthropologie, la sociologie, etc.

Avant de cerner les différents courants méthodologiques de la didactique du FLE, il nous faut préciser les nombreux termes employés pour désigner les principes sous-jacents à l'enseignement/apprentissage des langues, à savoir méthodes, méthodologies, approches et perspectives.

D'après Cuq et Gruca (2005 : 253), le terme **méthode** désigne généralement soit « *le matériel d'enseignement (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo)* » soit « *la manière de s'y prendre pour enseigner et apprendre : il s'agit d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques* ».

Le terme **méthodologie**, tel que l'emploie Puren, renvoie à un « *ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites* ». Dans son ouvrage, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988a), Puren explique que « *les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à une autre* ». (Cité par Cuq & Gruca, 2005 : 254).

Quant aux termes **approche** et **perspective**, ils sont, de nos jours, généralement plus employés que les deux précédents. Cela est dû en grande partie à la souplesse, à la flexibilité et à l'éclectisme de ces deux termes, ouverts à la diversité des contextes d'apprentissage (Cuq, 2003 : 24), l'enseignant pouvant user de tous les outils mis à sa disposition et donner son cours dans un cadre libre, varié et adapté à son public. Notons cependant que le terme de perspective possède

un caractère plus « *ouvert et dynamique parce qu'il accueille toutes les approches et tous les points de vue, pour permettre à chaque utilisateur d'examiner jusqu'où les critères retenus s'appliquent à sa situation singulière d'enseignement/apprentissage* » (Rosen et Reinhardt, 2010 : 14).

En ce qui concerne les **méthodologies**, Christian Puren (2002b : 2) souligne qu'il est possible de dégager pour chaque méthodologie de la didactique du FLE une homologie (c'est-à-dire une adéquation maximale) entre fins (« *à savoir les actions qu'on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère dans la société à leur sortie du système scolaire, actions dont l'ensemble constitue ce que j'appelle " l'objectif social de référence "*) et moyens (« *à savoir les actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe dans le but de leur faire atteindre cet objectif* »). Il y a, selon lui (2007d : 6), une cohérence entre l'acte d'apprentissage qu'il nomme « *l'agir d'apprentissage (ou scolaire)* » et les actions sociales visées qu'il nomme « *l'agir d'usage (ou social)* » : il montre, en effet, qu'un principe « *d'homologie* […] *s'est constamment imposé[e] en didactique des langues-cultures entre les deux " agir " de référence, à savoir l'action sociale (ou d'usage) et la tâche scolaire (ou d'apprentissage) : en d'autres termes, dans les configurations didactiques passées, on a toujours privilégié comme activité d'apprentissage celle qui ressemblait le plus à l'activité d'usage visée. Dans l'approche communicative, par exemple, pour former les apprenants à communiquer plus tard en tant qu'usagers en société, on leur demande de communiquer en classe comme s'ils étaient des usagers en société (c'est donc la mise en œuvre de ce principe d'homologie maximale qui y provoque la nécessité du recours constant à la simulation)* ».

Pour lui « *l'agir d'apprentissage* » se définit comme l'ensemble des **tâches** que l'apprenant accomplit tout au long de son processus d'apprentissage, alors que « *l'agir d'usage* » représente l'ensemble des **actions** de l'individu en société (l'usage qu'une société assigne au maniement de la langue étrangère), qui correspond à l'**objectif social de référence** (désormais OSR).

L'OSR est, effectivement, constitué de l'ensemble des actions que la société et le monde de la formation – du ministère aux professeurs – définit comme attendues, ensemble d'actions que les apprenants doivent être capables de réaliser dans la société en langue-culture étrangère à la fin de leur cursus. Actuellement, par exemple, un professeur considère qu'il est de sa responsabilité (OSR est directement lié à l'éthique professionnelle) de préparer ses élèves à gérer des situations d'interaction langagière avec des étrangers (OSR relevant, pour la langue étrangère apprise, de

l'utilisation postérieure que l'on projette, des objectifs sociaux qu'une société s'assigne à cet enseignement/apprentissage).

Il est important de signaler que chaque méthodologie constituée[84] possède des objectifs sociaux de référence qui lui sont propres (Perrichon, 2008 : 109).

En effet, « *c'est la recherche constante de la relation la plus étroite possible entre l'action de référence et la tâche de référence qui explique le mécanisme historique des ruptures historiques entre une construction méthodologique et la suivante : une modification qualitative de l'objectif social de référence provoque en chaîne la modification de l'action de référence, de la tâche de référence puis de la construction didactique, celle-ci apparaissant désormais comme inefficace parce qu'inadaptée* ». (Puren, 2009b : 30).

Ainsi, selon lui, l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues est déterminée par les changements de l'OSR, qui évolue pour répondre aux exigences et aux besoins de chaque époque, la didactique des langues se transformant à son tour afin d'être plus efficace et plus adaptée.

Une « *méthodologie constituée* » est donc, selon Puren, caractérisée par une homologie entre fins et moyens, (et donc par une cohérence externe), mais elle est aussi déterminée par un second principe d'adéquation (relevant de sa cohérence interne[85]) : « *l'articulation étroite entre les deux objectifs de référence, à savoir l'objectif langagier et l'objectif culturel* ». Il démontre, en effet, qu'il s'agit là de deux grandes constantes historiques (l'homologie tâche/action et l'adéquation des objectifs culturels et linguistiques) « *qui ont traversé toutes les configurations didactiques passées* » (Puren, 2007d : 6).

C'est cette évolution que nous allons retracer, en nous appuyant notamment sur les travaux de Puren, tout en maintenant la question qui est la nôtre, celle de la détermination du courant méthodologique de la didactique du FLE (traditionnel, direct, audio-oral, audio-visuel, approche communicative, perspective actionnelle) le plus approprié à la pédagogie du projet – pédagogie, rappelons-le, qui précisément repose sur une étroite articulation de l'agir d'apprentissage et de

[84] Une méthodologie constituée est un « *ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites* ». (Puren, 1988 : 17), « *Ce que j'appelle une « configuration historique » est un ensemble regroupant en cohérence une compétence sociale de référence langagière et une compétence sociale de référence culturelle, une action sociale de référence et une tâche scolaire de référence, le tout étant mis en forme et en œuvre dans une construction didactique correspondante, à savoir une « méthodologie constituée* ». (Puren, 2007d : 3).

[85] « *La cohérence interne de chaque méthodologie est construite au moyen de la mise en adéquation maximale de sa perspective actionnelle et de sa perspective culturelle* » (Puren, 2002b : 3).

l'agir d'usage, comme en témoigne Huber pour qui celle-ci « *peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens aux apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise* » (Huber, 2005b : 11).

2.2.1.1. La méthodologie traditionnelle (méthode grammaire-traduction)

Pour commencer, nous allons nous intéresser à la méthodologie traditionnelle scolaire (désormais MT) associée à la grammaire-traduction. Cette méthodologie possède une histoire riche et longue qui s'est étendue sur plus de trois siècles. Il s'agit de la première « *méthodologie constituée* » d'enseignement/apprentissage des langues vivantes, calquée sur l'enseignement/apprentissage des langues mortes (le grec ancien et le latin), et qui a prévalu en France jusqu'au XIX^{e} siècle. Les points-phares de cette méthodologie sont : l'apprentissage des règles de grammaire, la traduction et la récurrence de l'écrit littéraire. De plus, cette méthodologie, où l'apprentissage par cœur est une pratique incontournable, prône les mérites de la mémorisation. Et d'après Puren (1988a : 29), « *le procédé de* ***mémorisation/restitution*** *(apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis récitation en classe)* [y] *conserve l'importance primordiale qui est la sienne depuis le Moyen Âge, tant pour les morceaux choisis et les règles de grammaire avec leurs exemples que pour le vocabulaire* ».

À cette époque, la valeur intellectuelle d'un individu se mesurait à sa capacité d'utilisation d'une certaine rhétorique et à sa capacité de transposition et de connaissances des œuvres littéraires étrangères. L'enseignement, dès lors, avait non seulement pour visée de former des esprits cultivés, mais également de leur permettre d'agir en société et de mettre en valeur leur culture littéraire. Aussi, cette méthodologie était-elle profondément enracinée dans une logique de préparation d'individus cultivés, et ce, grâce à la lecture-traduction – relevant de « *l'agir d'apprentissage* » – qui constituait la tâche de référence de la MT. Quant à « *l'agir d'usage* », il correspondait à l'un des objectifs de cette méthodologie, la volonté de former des apprenants capables de reconnaître dans les textes des valeurs universelles d'ordre intellectuel et moral :

> La perspective culturelle de cette méthodologie est tout aussi universaliste : c'est celle dite des " Humanités ", dont le noyau dur idéologique est constitué des trois **valeurs** étroitement reliées du Vrai, du Beau et du Bien. Comme l'explique Émile Durkheim dans l'une de ses conférences pédagogiques des années 1900, ce que l'on cherche à faire retrouver aux élèves dans les grands textes classiques, ce ne sont pas les particularités de telle ou telle culture, mais au contraire le " fonds commun de toute l'Humanité " que sont supposées constituer ces valeurs universelles. (Puren, 2002b : 4).

Selon Puren (2010g), la méthodologie traditionnelle ne vise qu'indirectement l'homologie entre « *l'agir d'usage* » et « *l'agir d'apprentissage* ». Il estime que pour rétablir cette homologie, il faut faire appel à un « *paradigme indirect* » qui est en fait un processus de compréhension de la langue cible par l'intermédiaire de la langue maternelle. Ainsi, il était de rigueur d'assimiler l'exercice de la lecture à un exercice de traduction, ce qui signifie que pendant la lecture, par le biais de la traduction, l'apprenant fait appel, pour comprendre, à sa langue maternelle :

> Jusqu'à la fin du XIX^e^ siècle, en effet, la didactique des langues-cultures fonctionne en régime de paradigme indirect, c'est-à-dire que l'on y considère que comprendre parfaitement une langue étrangère, c'est faire une version mentale instantanée et inconsciente, la parler couramment, faire un thème de même type. On pensait donc logiquement – par application du même principe de l'adéquation maximale fins-moyens – que pour enseigner une langue étrangère, il fallait faire traduire intensivement les apprenants jusqu'à ce que leur traduction devienne instantanée et inconsciente. (Puren, 2002b : 3).

Ainsi, la MT confère à l'apprenant un double statut, le premier en tant que formé qui suit un cursus d'apprentissage de lecture et de traduction de textes littéraires et le deuxième en tant qu'individu en société capable plus tard de continuer à lire et à faire parler sa culture littéraire et sa connaissance des valeurs universelles. Elle est donc mue par une double perspective, celle de la traduction et celles des valeurs.

2.2.1.2. La méthodologie directe-active

- La méthodologie directe

La méthodologie directe (désormais MD) voit le jour au début du XX^e^ siècle (et se déploie sur deux décennies, de 1900 à 1910). Elle s'inscrit dans un contexte marqué par une forte augmentation des échanges économiques, culturels et touristiques à l'échelle européenne, qui mène à « *un accroissement plus rapide encore qu'auparavant de la demande sociale d'enseignement des LVE* [Langues Vivantes Étrangères] » (Puren, 1988a : 97), et provoque l'émergence de la MD. Désormais, l'enseignement des langues n'est plus un instrument de culture littéraire « *mais d'abord un outil de communication au service* [du] *développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XX^e^ siècle*. » (*ibid.*). Par ailleurs, l'introduction de la MD correspond à une volonté de s'opposer à la méthodologie traditionnelle : elle souhaite mettre un terme au recours systématique à la traduction et préconise un enseignement direct dans la langue cible, se fondant sur le contexte, les

gestes et mimiques, les dessins, les images et tout support susceptible de favoriser l'accès direct au sens en langue étrangère. Voici les principales caractéristiques de la MD (Germain 1993 ; Cuq & Gruca 2005) :

- un refus du recours à la traduction ;
- un enseignement qui, dès les premières leçons, a lieu dans la langue cible ;
- un enseignement centré sur l'oral et la maîtrise progressive de la prononciation, l'introduction de l'oral et l'étude de la prononciation constituant le point de départ de cette démarche, l'écrit, simple transcription de l'oral, étant relégué au second plan ;
- un enseignement fondé sur le dialogue et l'apprentissage de questions et de réponses ;
- un apprentissage de la communication (s'identifier, saluer …) reposant sur la description (objets et actions) de l'univers environnant des apprenants, sur l'emploi de mots concrets (puis progressivement plus abstraits), en situation, par le biais de la répétition et de l'association ;
- une approche implicite et inductive de la grammaire ;
- le refus d'une terminologie savante et l'apprentissage du vocabulaire courant et de la langue de tous les jours ;
- une prise en compte des intérêts, des capacités et des besoins des apprenants, et une progression régie par le réinvestissement de ce qui est appris, allant du connu vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué, de l'abstrait au concret ;
- une approche globale – et non dans le détail de la compréhension de chacun des mots – du sens.

Forte du courant le plus ancien des approches dites naturelles (Montaigne, Locke), grâce aux études menées en psychologie sur le développement cognitif de l'enfant dès la fin du XIX^{e} siècle et avec l'apparition de la pédagogie active au début du XX^{e} siècle, la MD correspond à une nouvelle configuration didactique - l'objectif principal étant d'apprendre à parler et à communiquer en langue étrangère – ce qui fait, contrairement à la méthodologie traditionnelle, de l'apprenant quelqu'un actif et le place au centre du processus d'apprentissage. Bien que la MD, fortement combattue, ait dû céder la place à une nouvelle méthodologie, on ne peut pour autant parler d'échec, son apport, pour reprendre les mots de Puren, étant en effet « *à proprement parler colossal* » :

> La MD est parvenue en une dizaine d'années à se constituer un ensemble à la fois très complet et très cohérent sur lequel les méthodologies suivantes, jusqu'à nos jours, ne pourront qu'opérer

des choix, des modifications et des variations limités. Le “ noyau dur ” de la MD, que j’ai précédemment représenté par ce schéma :

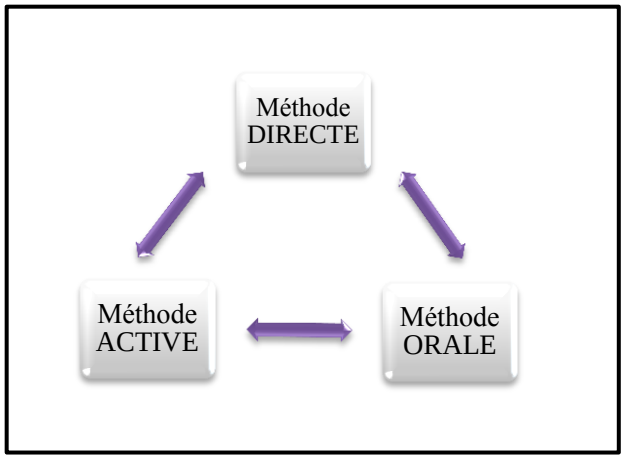


Figure 14 : Le « noyau dur » de la MD (extrait de Puren 1988, p. 201)

ainsi que les autres méthodes qui se sont agglutinées autour de lui [méthode intuitive, répétitive, imitative et interrogative], vont fonctionner comme une véritable matrice historique des méthodologies suivantes. (Puren, 1988a : 201-202).

- La méthodologie active

La méthodologie dite « active » a eu droit de cité dans l’enseignement scolaire français des années 1920 aux années 1960 (mais celle-ci a commencé à s’élaborer dès le début des années 1900 dans le cadre d’une réflexion sur l’application de la méthodologie directe au second cycle, et se prolonge jusqu’à nos jours). Ce n’est pas tant au niveau des techniques et procédés d’apprentissage, ni au niveau des théories de référence que l’on doit situer la rupture entre la MD et la MA, mais plutôt dans « *ce que l’on pourrait appeler une nouvelle orientation générale, un nouvel esprit ou une nouvelle philosophie* […] *qui me semble pouvoir se décrire à travers ces quatre éléments : volonté d’intégration, pragmatisme, éclectisme et réformisme* » (Puren, 1988a : 224), l’esprit de la méthodologie active (désormais désignée par cette abréviation, MA) s’apparentant à une philosophie de l’équilibre.

La MA se caractérise, en effet, par la reprise d’un certain nombre de composantes de la MD (et s’inscrit en cela dans sa lignée), les assouplissant (assouplissement de la méthode orale et de la méthode directe) ou les renforçant (valorisation de la méthode active). Par ailleurs, tout en conservant la primauté accordée à l’utilisation de la langue cible, elle réintroduit une dimension culturelle dans l’enseignement/apprentissage des langues, s’inscrivant cette fois dans la continuité de la MT. Cependant, il ne s’agit plus de rencontrer les classiques pour s’intéresser aux valeurs

universelles, « *la perspective culturelle* [de la MA], *quant à elle*, […] *s'orient*[e] *vers les spécificités des cultures étrangères : à partir du moment où l'on accède à des documents plus nombreux, plus variés et plus récents, on perçoit les cultures comme vivantes et différentes les unes des autres. C'est pourquoi la perspective actionnelle correspondante va désormais exiger de la part des élèves l'accès aux* ***connaissances*** *et leur utilisation (je propose pour cette raison de parler de perspective " civilisationnelle ")* ». (Puren, 2002b : 5, souligné par l'auteur).

Ce que Claire Tradieu (2008 : 31) confirme : la MA « *s'ouvre à une conception plus large, incluant des éléments de civilisation, d'histoire, ou de sociologie* ».

Ainsi, dans l'instruction officielle du 1er décembre 1950, le « *double objet* » de l'enseignement des langues étrangères était défini ainsi : « *exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées* ».

Par conséquent, en ce qui concerne « *l'objectif social de référence, il s'agit maintenant de rendre les élèves capables plus tard d'entretenir et de développer leurs connaissances en langue-culture étrangère par l'intermédiaire de ces documents variés* […], *littérature encore, bien sûr* […], *mais aussi journaux, revues, plus tard émissions de radio et de télévision,* […]. *On y prépare les élèves de la même manière, en leur enseignant la langue et la culture étrangères au moyen d'une exploitation didactique de ces mêmes documents* » (Puren, 2002b : 4), la tâche de référence étant, l'explication de texte à la française. De fait, les apprenants sont accoutumés « à parler sur » (action sociale de référence), à commenter tout type de document en langue étrangère, à exécuter un ensemble d'actions identiques quel que soit le document support : paraphraser et/ou décrire, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, comparer et transposer.

En résumé, la méthodologie active vise un agir d'usage consistant à préparer un citoyen ayant suffisamment de connaissances linguistiques et « *civilisationnelles* » pour pouvoir les entretenir plus tard grâce à des documents authentiques.

2.2.1.3. La méthodologie audio-orale

La méthodologie[86] audio-orale (désormais MAO) voit le jour aux États-Unis durant les années 1940. Elle fait son apparition pour répondre à une demande sociale qui vise, d'une part, un

[86] Bien que Puren ne considère pas que les méthodes audio-orale et audio-visuelle correspondent historiquement à des « configurations didactiques » nous avons tenu à les mentionner (selon lui, en effet, la méthode audio-visuelle n'est pas parvenue, « *à construire une approche culturelle qui soit originale et cohérente avec son approche langagière : quand les*

apprentissage rapide d'une langue et, d'autre part, une capacité à communiquer oralement. Au départ, la préoccupation majeure de la MAO consistait à former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler des langues étrangères.

La méthode audio-orale a bénéficié des apports de deux domaines, l'un relevant de la linguistique avec le structuralisme, l'autre de la psychologie avec le béhaviorisme, et elle a intégré des techniques nouvelles : le magnétophone puis le laboratoire de langue. Les principes de cette méthode sont basés sur l'acquisition d'un ensemble d'habitudes et d'automatismes au moyen de mémorisation et de répétition sur le modèle skinnérien : stimulus-réaction-renforcement. Concrètement, il s'agit de faciliter l'acquisition immédiate de réflexes langagiers et de faire des exercices d'entraînement oraux à répétition.

Étant donné que la langue est conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatisme, les leçons de la MAO sont centrées sur des dialogues enregistrés sur des bandes sonores. D'après Cuq et Gruca (2005 : 259), « *ce sont des exercices structuraux (pattern drills) destinés, par des répétitions intensives, à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues* ». En effet, chaque réplique est construite sur une structure de base que l'élève s'approprie en l'apprenant par cœur, qui lui sert de modèle pour produire d'autres phrases grâce à des opérations de transformation.

Pour Puren (2002a : 3), « *le noyau dur de la méthodologie audio-orale américaine est constitué d'une combinaison des méthodes répétitive, imitative et orale : en d'autres termes, sont privilégiées toutes les tâches qui amènent les apprenants à reprendre de manière intensive (méthode répétitive) des modèles donnés (méthode imitative) de langue orale (méthode orale)* ». Dans la MAO, « *l'agir d'apprentissage* » s'apparente à une action dirigée, automatisée, sur le mode d'acte solitaire et non orienté vers autrui.

À travers ces pratiques, le but souhaité est de former des individus aptes à s'adresser oralement à des étrangers, ainsi « *l'agir d'usage* » de cette méthodologie est d'ordre pratique et vise la communication orale de tous les jours.

---

méthodologues audiovisualistes se sont enfin intéressés à la culture en tant qu'objectif de référence à part entière […], *leur réflexion a débouché sur un projet de " méthodologie des documents authentiques " qui n'a pas abouti, leurs propositions de mise en œuvre correspondante ne faisant que reprendre ou retrouver, pour la plupart, celle de la configuration didactique en vigueur à l'époque dans l'enseignement scolaire (la n° 2)* [la méthodologie directe-active]. » (Puren, 2007d : 4).

2.2.1.4. La méthodologie audio-visuelle

La méthodologie audio-visuelle (désormais MAV) apparaît en France après la deuxième guerre mondiale. En fait, l'introduction de cette méthodologie vient faire face à l'hégémonie de l'anglais et aux menaces qui pèsent sur le français, ainsi, un certain nombre de mesures sont mises en place pour assurer la diffusion et le rayonnement du français dans les anciennes colonies et dans le monde : le ministère de l'Éducation nationale met sur pied une commission d'experts (CREDIF[87]) chargée de mettre au point du matériel didactique pour l'enseignement du FLE : il s'agit d'un « *Français élémentaire* » limité au vocabulaire nécessaire à la communication quotidienne, appelé « *Français fondamental* ».

La MAV s'élabore dans les années 1960 et 1970, à une époque marquée intellectuellement par la révolution technologique. Selon Puren (2007c : 4), *« " l'idéologie technologique " (à savoir l'idée que la technologie serait en soi porteuse de progrès) s'est retrouvée très concrètement dans la conception de l'unité didactique audiovisuelle, construite sur la base d'une intégration didactique maximale autour d'un support unique (le " **dialogue de base** ") dont la présentation faisait appel aux techniques de reproduction coordonnée de l'**image** et du **son** ».*

De même, pour Cuq et Gruca (2005 : 261), par principe, « *toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité* ».

La MAV, en effet, repose sur ces principes : « *application de la méthode interrogative aux images, aux dialogues, aux personnages, au récit et à la thématique ; procédés d'explication directe des mots et expressions inconnus ; procédés de sollicitation de production de paraphrases et de description d'images ; traitement en temps réel des productions langagières des élèves (gestion de la dualité fond/forme, sollicitations de l'autocorrection, demandes de précisions ou de développement, renvoi de l'idée exprimée à l'ensemble de la classe…*) ». (Puren, 2002a : 2).

Cette méthodologie suppose une « *présence physique en classe* » parce qu'elle repose sur une prise en compte globale, et non plus seulement linguistique comme la MAO, des phénomènes intervenant dans des situations de communication (gestuelle, mimiques, regards, déplacements, variations de l'intensité de la voix et de l'intonation…).

[87] Le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

La MAV est née d'une combinaison entre la MAO, la MA et la MD, puisqu'elle emprunte le noyau dur de la méthodologie audio-orale, qui est composée d'une combinaison des méthodes répétitive, imitative et orale – « *pour la première partie du traitement du dialogue de base (explication, correction phonétique, mémorisation initiale de ce dialogue) et pour l'enseignement de la grammaire (exercices structuraux). Mais toutes les tâches visant dans la suite de la leçon à entraîner les apprenants aux combinaisons et variations des formes linguistiques de ce dialogue jusqu'à ladite " expression libre "– description des images, passage au style indirect, passage au récit, commentaires personnels, comparaisons avec la culture des apprenants,… – se basent sur le même noyau dur que celui de la méthodologie active scolaire, à savoir une combinaison des méthodes orale, active et directe :* […] *les élèves parlent (méthode orale) eux-mêmes (méthode active) en langue étrangère (méthode directe)* ». (Puren, 2002a : 3).

Désormais, nous sommes en mesure de mettre en relief « *l'agir d'apprentissage* » : il s'agit, en fait, de l'ensemble des tâches effectuées en classe incluant ces supports audiovisuels. Pour ce qui est de « *l'agir d'usage* », il relève d'individus capables de communiquer en langues étrangères. Pour Paul Rivenc (1974), en effet, dans la MAV la langue étrangère est « *un moyen d'expression et de communication socialisé* » (Cité par Perrichon, 2008 :124).

2.2.1.5. L'approche communicative

L'élargissement de l'Europe a été déterminant dans l'émergence de l'approche communicative (désormais AC). C'est dans cette optique que le Conseil de l'Europe[88], en 1972, a réuni un groupe d'experts pour promouvoir la mobilité des populations, favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et inciter les adultes à apprendre les langues étrangères. Cela a débouché, en 1975 sur la publication de « *The Threshold Level English* » (Van Ek 1975, 1977) pour l'anglais, suivi d' « *Un Niveau Seuil* » (Coste & al. 1976) pour le français. Ces documents contenaient une liste d'actes de parole et de notions langagières élémentaires, permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger (" se présenter ", " demander son chemin ", " acheter un billet de train "…). Puren (2002b : 5) souligne que les « *introductions de tous ces documents sont très claires quant au nouvel objectif social de référence : les auteurs se proposent de faciliter le processus d'intégration européenne en mettant l'enseignement des*

[88] Le Conseil de l'Europe est une instance indépendante de l'Union européenne, même s'il est doté d'une vocation politique. Fondé en 1949 avec 22 pays – il regroupe actuellement 46 États membres – et basé à Strasbourg, il a été créé pour remplir différentes missions dont une qui intéresse particulièrement l'enseignement/apprentissage des langues-cultures : promouvoir la prise de conscience d'une identité européenne fondée sur des valeurs communes, partagées, et dépassant les cultures particulières (Morrow, 2004, cité par Rosen & Reinhardt, 2010 : 11-12).

langues au service du développement de rencontres ponctuelles entre ressortissants de pays différents, dans un cadre touristique ou dans un cadre professionnel. C'est pour cette raison que les situations de référence retenues par les auteurs de ces " Niveaux-seuils " pour déterminer la liste des notions et des actes de parole sont celles d'un séjour à la fois initial et de courte durée ».

Contrairement aux dialogues fabriqués de la MAO et de la MAV, le but recherché par l'AC, par le biais de documents dits authentiques, est de présenter une *langue plus proche de celle réellement utilisée par les natifs*, et le « *choix des documents authentiques se doit de correspondre aux besoins langagiers et aux intérêts des apprenants, conformément à l'un des grands principes de base de l'approche communicative* » (Germain, 1993 : 207).

En effet, s'opposant aux méthodologies précédentes, l'AC s'inscrit dans une logique fondée sur l'analyse et l'identification des besoins langagiers de l'apprenant, suivant un mouvement de centration sur lui, qui consiste en général à déterminer qui il est, de quelle façon il envisage d'apprendre la langue, quels sont ses objectifs et quels seront ses contextes d'usage de cette langue. L'AC repose également sur une identification des besoins en matière de communication ; dans cette perspective, en effet, savoir communiquer et être efficace, c'est être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication, d'autre part, à la situation de communication. L'AC s'inscrit donc également dans une logique fondée sur l'appropriation de compétences de communication (Canale et Swain, 1980), dans toutes ses composantes (linguistiques ou grammaticale, sociolinguistiques, comprenant une composante socioculturelle et discursive, stratégiques) et de développement conjoint de leur maîtrise. Ainsi, comme le contexte politique, les nouvelles théories de référence induisent une nouvelle configuration didactique : « *La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage* » (Cuq & Gruca, 2005 : 264).

En ayant recours à la pragmatique[89], l'AC redonne aux apprentissages une dimension sociale, et s'appuie sur les interactions : « *le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe, à partir de supports variés, déclencheurs de prise de parole, interactions que le professeur aura à organiser, gérer, faire évoluer* » (Vigner, 1995 : 128). Ainsi, dans l'approche communicative, l'unité de base correspond à la tâche communicative, et a pour supports le jeu de rôle et la

[89] La pragmatique **: «** *on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.)* » (Cuq & Gruca, 2005 : 266).

simulation globale, ceux-ci relevant d'un agir simulé en vue d'un agir authentique : on demande à l'apprenant de se comporter comme s'il était un usager.

Soulignons, par ailleurs, que l'AC a permis de réhabiliter certains aspects exclus, ou tenus à distance dans d'autres méthodologies. En effet, la traduction en langue maternelle, quand l'enseignant en ressent la nécessité, est admise. De plus, l'explication grammaticale est réintroduite, sur un mode inductif et explicite, car l'on estime que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que les apprenants doivent être en mesure de comprendre le fonctionnement de la langue qu'ils apprennent ; la progression grammaticale est assouplie, elle n'est plus linéaire mais « *en spirale* », car chaque point de grammaire abordé est repris et progressivement complexifié, cette progression pouvant être modifiée en fonction de celle des apprenants. De plus, l'importance accordée au recours à des documents authentiques et aux actes de communication ne permet pas de suivre une progression lexico-grammaticale préétablie. (Besse, 1985 ; Bérard 1991).

Dans l'AC, *l'objectif social de référence*, visant à faciliter la circulation des citoyens européens en Europe, revient à préparer les apprenants à rencontrer des natifs de langue-culture étrangère au cours de voyages ponctuels et à échanger avec eux des informations (*agir d'usage*). Pour parvenir à ses fins, l'enseignant a recours dans la classe de langue (*agir d'apprentissage*) aux interactions entre apprenants et surtout à des simulations et des jeux de rôle (*tâche* scolaire de référence), c'est-à-dire à des situations fictives dans lesquelles ils doivent s'imaginer être des étrangers communiquant avec d'autres étrangers. Quant à l'*action* de référence de l'AC, elle relève d'actes de parole et de l'agir individuel d'un individu sur un autre par le biais de la langue : « *les actions de référence de cette méthodologie* […] *sont très clairement orientées à la fois vers la gestion des situations de prise de contact et vers l'efficacité immédiate de la communication interindividuelle* » (Puren, 2002b : 6).

Comme dans les méthodologies antérieures, on retrouve dans l'AC la même homologie fins-moyens, ainsi que « *le même degré élevé d'adéquation entre la perspective actionnelle* [ou, si l'on préfère, les actions de référence de cette méthodologie, à savoir les actes de parole, qui correspondent à la fois à un « parler avec » et à un « agir sur » l'autre] *et la perspective culturelle* [qui est celle de « l'interculturel », du dépassement de la perception stéréotypée et de l'image *a priori* que l'on s'est faite de l' « étranger » avant de le rencontrer] *que dans les deux méthodologies antérieures (traditionnelle et active). Mais cette similitude ne doit pas cacher l'inversion décisive que l'AC opère : pour la première fois (du moins dans l'histoire de la*

didactique des langues-cultures en France), c'est la perspective culturelle qui est mise au service de la perspective actionnelle, et non plus l'inverse, la culture y étant en effet considérée comme une composante (dite " socioculturelle ") de l'objectif visé, à savoir la compétence de communication ». (Puren, 2002b : 7).

2.2.1.6. La perspective actionnelle

Au tout début des années 2000, le champ didactique des langues étrangères voit naître un outil, élaboré et publié par le Conseil de l'Europe, qui offre une base commune pour l'élaboration de programmes, de référentiels, d'examens, d'outils, de manuels, etc. Celui-ci est le « *fruit d'une réflexion scientifique menée durant près de dix ans* [de 1991 à 2001], *une réflexion toujours animée par la volonté de retrouver une transparence et une cohérence perdue dans la grande diversité des systèmes d'évaluation et de certification en Europe*. » (Rosen et Reinhardt, 2010 : 11).

L'objectif principal du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (désormais CECR) est d'« *encourager le plurilinguisme en Europe : c'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen*. » (Rosen, 2009 : 6-7).

La perspective privilégiée par ce *Cadre de référence* est de type actionnel, c'est-à-dire, pour reprendre la triple caractérisation d'Évelyne Rosen et Claus Reinhardt (2010 : 18-28) qu'elle repose sur le fait que l'action est prise en compte dans sa totalité, que la classe est considérée comme une société à part entière et que la pédagogie du projet est une voie idéale pour sa mise en œuvre.

Nombreux sont les auteurs qui considèrent que la perspective actionnelle (désormais PA) s'inscrit dans le prolongement de l'AC : la PA n'est qu'« *une remise en perspective de la compétence linguistique* », la « *compétence langagière* [étant] *remise dans un contexte plus large* […] *plus ouvert* » », celui de l'action d'un acteur social (Bérard, 2010 : 22). Ils y voient de nombreux éléments de continuité comme l'utilisation active de la langue pour communiquer efficacement, l'importance des interactions, de l'authenticité des documents, des compétences et notamment de la compétence de communication, en effet, « *la place accordée à l'interaction, à la réception et à la production écrite/orale dans* [l]*es descripteurs* [de niveau du Cadre], *remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au cœur de l'approche*

communicative » (Beacco, 2007). Ainsi, selon Cuq et Gruca (2005 : 270), « *la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel* ».

Quant à Rosen et Reinhardt (2010 : 16), ils considèrent que s'il y a lieu de parler de révolution, c'est d'une (r)évolution « *en douceur* » dont il s'agit, le Cadre relevant, en effet, « [d']*une évolution (voire une révolution) en douceur dans l'enseignement/apprentissage des langues*. ». Selon J.-P. Robert, É. Rosen et C. Reinhart (2011 : 94), « *la perspective actionnelle ne récuse nullement les apports de l'approche communicative, par les tâches et par les compétences. Elle les développe, elle les complète, les précise, face aux nouveaux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe comme le constate J.-J. Richer qui voit "* […] *avec la perspective actionnelle, avec la notion de compétence qui passe du domaine de la sociolinguistique à celui du monde du travail, avec le concept méthodologique de tâche (ou de projet), l'émergence d'un paradigme actionnel où langage et action sont profondément imbriqués, tissant des liens serrés"* ».

Puren émet, néanmoins, certaines réserves :

> Il me semble cependant que cette idée rassurante de continuité est démentie par une lecture un tant soit peu attentive du très court passage du CECR où est présentée la PA :
>
> > *" Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage* ***et*** *de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager* ***et*** *l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (****qui ne sont pas seulement langagières****) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social* ***qui seules leur donnent leur pleine signification****. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre* ***l'acteur social****. (p. 15) "* (Souligné par nous).
>
> On observe en effet dans ces quelques lignes quatre prises de distance d'avec l'AC, plus ou moins implicites voire inconscientes, mais cependant très claires :
>
> 1. Y apparaît la distinction entre **apprentissage** et **usage** (reprise par celle d'**apprenant** et **usager**). Or, la tâche de référence de l'AC est la simulation, où cette distinction est neutralisée puisqu'on y demande à l'apprenant de faire précisément comme s'il était un usager.

2. L'AC privilégie les tâches langagières, et parmi les tâches langagières les tâches communicatives (d'où le nom de cette approche). Or, il est affirmé ici que les tâches ne sont pas seulement langagières.

3. L'agir de référence de l'AC est l'acte de parole, qui est un agir sur l'autre par la langue. Or l'agir de référence est ici l'action sociale, à laquelle les actes de parole sont hiérarchiquement subordonnés.

4. La situation de référence de l'AC est l'interaction conçue principalement comme action réciproque de deux interlocuteurs (*cf.* son dispositif didactique de référence, qui est le pair *work*). Or la notion d'« action sociale » élargit ici cette situation de référence à l'ensemble de la communauté, aussi bien pour l'usage (la société) que pour l'apprentissage (la classe).

C'est pourquoi je considère pour ma part qu'il y a bien, entre l'AC et la PA, l'amorce d'un passage historique entre une cohérence didactique globale et une autre, même si ce passage n'est encore que pressenti confusément par les auteurs du CECR, et que cette nouvelle cohérence reste à construire et à mettre en œuvre. Cela se fera certainement dans les années à venir, parce que toutes les conditions nécessaires à ce passage se trouvent réunies. (Puren, 2007d : 2).

La PA correspond donc bien à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne. Il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer et informer (OSR langagier de l'AC), mais d'agir avec les autres en langue étrangère, de se montrer capable, dans la durée, de travailler avec des natifs et des non-natifs :

> Dans la méthodologie traditionnelle on formait un " lecteur " en le faisant **traduire** (des documents), dans la méthodologie active on formait un " commentateur " en le faisant **parler sur** (des documents) ; dans l'AC on formait un " communicateur " en créant des situations langagières pour le faire **parler avec** (des interlocuteurs) et **agir sur** (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence (à laquelle je réserverai désormais le sigle " PA "), on se propose de former un " acteur social " ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire **agir avec** les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de " co-actions " dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants. (Puren, 2002b : 7, souligné par l'auteur).

On considère désormais que tout apprenant doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays, et même à travailler en France en langue étrangère. Puren (2002b : 8), en effet, estime que « *l'aboutissement du processus de mondialisation dans certaines entreprises crée dès à présent des situations qualitativement différentes qui ne pourront que se multiplier à l'avenir : d'ores et déjà, par exemple – qu'on s'en félicite ou qu'on le regrette –, des cadres français sur un site français d'une entreprise française sont amenés à travailler régulièrement en anglais non seulement avec des Allemands, des Américains ou des Italiens, mais avec d'autres Français* ».

Dans la PA, « *l'agir d'usage* », tel que nous venons de le définir, correspond à « *un agir d'apprentissage* » qui relève également de la co-action. Or, l'une des formes de cette conception des apprentissages, que le CECR mentionne en passant, est, comme nous l'avons vu, la pédagogie du projet :

> Si ce principe d'homologie action-tâche continue à fonctionner (et je ne vois pas comment il pourrait en être autrement), ce qui s'annonce logiquement avec la PA est une réactivation de la " pédagogie du projet ", construction didactique disponible en pédagogie générale depuis des décennies, et qui se définit précisément par ses finalités d'éducation à la citoyenneté et de formation au travail collectif. Le processus a déjà commencé dans les manuels de français langue étrangère et de langues vivantes étrangères en France, et le phénomène ne se limite pas aux seules langues dans l'enseignement scolaire français, mais concerne toutes les disciplines. (Puren, 2007d : 7).

Ainsi, selon lui, la classe fonctionnant comme une « *société authentique à part entière dans la pédagogie du projet* », la pédagogie du projet est « *la forme privilégiée de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle – celle de l'agir social* » (Puren, 2009b : 6). Grâce à la pédagogie du projet, « *on formera désormais les élèves à agir socialement en langue-culture étrangère en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe* » (Puren, 2008e : 7). Puren (2002b : 8) préfère néanmoins utiliser « *le terme de " co-action " et non celui de " projet " pour les trois raisons suivantes : 1) il n'est pas historiquement marqué par les différentes conceptions et mises en œuvre passées de la " pédagogie du projet " ; 2) il marque clairement l'évolution de la perspective actionnelle entre l'AC et la PA, où l'on passe de l'" interaction " à la " co-action " ; 3) il me permet de proposer parallèlement le concept de " co-culturel " en opposition à celui d'" interculturel "* ».

La perspective interculturelle, qui, pour une meilleure compréhension interindividuelle, relève de la prise en compte de ses propres représentations comme des représentations de l'Autre, ne suffit plus, en effet, dès lors qu'il s'agit, non pas seulement de parler, mais d'agir ensemble ; « *lorsqu'il s'agit* […] *de " faire ensemble " (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances* » (Puren, 2002b : 8), « *pour agir efficacement* ***avec d'autres*** [il s'agit] *d'adopter et/ou se créer un ensemble de conceptions communes pour et par l'action collective* » (Puren, 2010e : 4, souligné par l'auteur). Faire de l'action collective une notion centrale, nécessite donc « *de passer des* ***représentations de l'autre*** *(mobilisées dans le parler avec et dans l'agir sur) aux* ***conceptions communes*** *(créées pour et par l'agir avec)* » (Puren, 2002b : 9, souligné par l'auteur).

Pour Puren, le concept de conception, adéquat dans le cadre de cette nouvelle perspective, implique l'action, il relève en effet d'« *un " système d'action " qui à la fois produit un système de pensée et est produit par lui* » : « *Contrairement aux représentations – qui ne sont liées qu'à la perception –, les conceptions sont en effet liées à l'action,* […]. *Il en est de même des valeurs, qui ne s'acquièrent ni par l'enseignement (elles ne sont pas de l'ordre des connaissances) ni par le simple contact (elles ne sont pas non plus de l'ordre des représentations), mais par et pour l'action elle-même* » (Puren, 2002b : 9).

Ces conceptions[90] – c'est-à-dire ces objectifs, ces principes et ces modes d'action – dès lors qu'elles sont élaborées en commun, par et pour l'action collective, relèvent de conceptions partagées : il s'agit donc d'« *élaborer et mettre en œuvre* ***une culture d'action commune*** *dans le sens d'****un ensemble cohérent de conceptions partagées*** *: c'est très précisément ce processus qui constitue l'objet et l'objectif de ce que je propose d'appeler la " perspective co-culturelle "* » (Puren, 2002b : 9, souligné par l'auteur). L'objectif culturel de référence, les valeurs de référence sont donc, dans la PA, différents, ce qui confirme l'hypothèse de Puren, la perspective co-actionnelle – co-culturelle –, ainsi qu'il la nomme, relève bien d'une nouvelle méthodologie de la didactique des langues étrangères.

Pour conclure et synthétiser cette approche des configurations didactiques en France, qui nous aura permis d'étroitement associer pédagogie du projet et PA, nous proposons « *la*

[90] Deux enseignants, ou un enseignant et son groupe-classe, arriveront d'autant plus facilement à travailler ensemble qu'ils partagent les mêmes **conceptions** de l'enseignement/apprentissage. On peut aussi parler d'une conception de l'action politique ou syndicale, de même que d'une conception du temps ou de l'action humanitaire (Voir l'exemplier de Puren, annexe 1, Puren, 2010e).

modélisation suivante de l'évolution historique des formes d'adéquation entre perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique scolaire des langues-cultures[91] » :

méthodologie		**1. méthodologie traditionnelle**	**2. méthodologie active**	**3. approche communicative**	**4. perspective co-actionnelle co-culturelle**
objectif social de référence		compréhension des grands textes de la littérature étrangère	accès à tous documents culturels en langue étrangère	échanges ponctuels avec les étrangers	réalisation commune d'actions sociales
perspective actionnelle	***opération***	traduction	explication	interaction	co-action
	moyen	reproduire	parler sur	parler avec/agir sur	agir avec
perspective culturelle	***type***	universaliste	civilisationnelle	interculturelle	co-culturelle
	orientation	valeurs	connaissances	représentations	conceptions

Tableau 8 : Évolution des configurations historiques en didactique des langues-cultures (extrait de Puren 2002b : 10)

2.2.2. Pédagogie du projet et perspective actionnelle

Au terme de cette analyse à la croisée de la pédagogie du projet et de la perspective actionnelle, nous avons choisi, pour conclure, de retenir six critères (la tâche, l'usage de la langue, les prises de parole, le rapport à l'écrit, les valeurs, les apprentissages) afin de mieux cerner ce qu'est concevoir un projet dans le cadre d'une PA.

Il n'est cependant pas inutile auparavant de préciser le sens que nous attribuons à ce terme, très polysémique, de tâche. Soulignons tout d'abord que ce terme ne doit pas être réduit à la notion de tâche langagière. Il ne s'agit plus, en effet, d'acquérir une compétence langagière qui rendrait l'accomplissement des tâches envisageable (apprendre pour parler), mais d'accomplir des tâches qui vont permettre le développement de compétences. Dans cette logique, l'apprentissage de la langue est le produit de la co-action de locuteurs. Tout repose, en effet, dans la perspective actionnelle comme dans la pédagogie du projet, sur ce paradoxe : apprendre une langue consiste à utiliser des moyens linguistiques que l'on ne maîtrise pas encore afin de se rendre capable de les utiliser.

Les définitions de la tâche en DLCE ne manquent pas, à commencer par celle du Cadre de référence :

[91] Ce tableau (Puren, 2002b : 10) ne proposant pas les toutes les méthodologies que nous venons de mettre en évidence, un autre plus complet est proposé en annexe 4.

> **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECR, 2005: 16, souligné par les auteurs).

David Nunan (1989), quant à lui, définit la tâche comme une **unité de travail** impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et l'interaction dans la langue-cible, principalement centrée sur le sens plutôt que sur la forme[92]. Il en va de même pour Puren (2004a : 15) lorsqu'il s'efforce de donner « *la définition didactique la plus abstraite possible du concept de " tâche " : " **unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage** "* » (Souligné par l'auteur). Selon lui (2006a : 56), la tâche désigne « *une unité de sens – et donc de cohérence – au sein de l'agir d'apprentissage. Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat ou produit*[93]*. Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixe (orientées " procédure ", donc)* ».

Pour ce qui est de l'inscription de cette notion de tâche dans une perspective relevant de la pédagogie du projet, à savoir « *une tâche authentique, signifiante et porteuse de défi* », la figuration circulaire des ingrédients d'une tâche authentique que propose Lebrun (2007b : 55) nous semble particulièrement claire :

[92] *" task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form".* (Nunan, 1989, cité par Puren, 2004a : 12)

[93] (Puren, 2006a : 25)

un agir est orienté…	si son critère principal est…
« communication »	l'efficacité dans la transmission de l'information
« produit »	l'adéquation culturelle du rapport forme-sens
« processus »	la gestion consciente de l'effectuation de la tâche
« action »	la réussite du projet
« résultat »	l'obtention de l'effet recherché
« procédure »	l'articulation et réalisation correctes des différentes tâches partielles indiquées
« langue »	correction de la forme

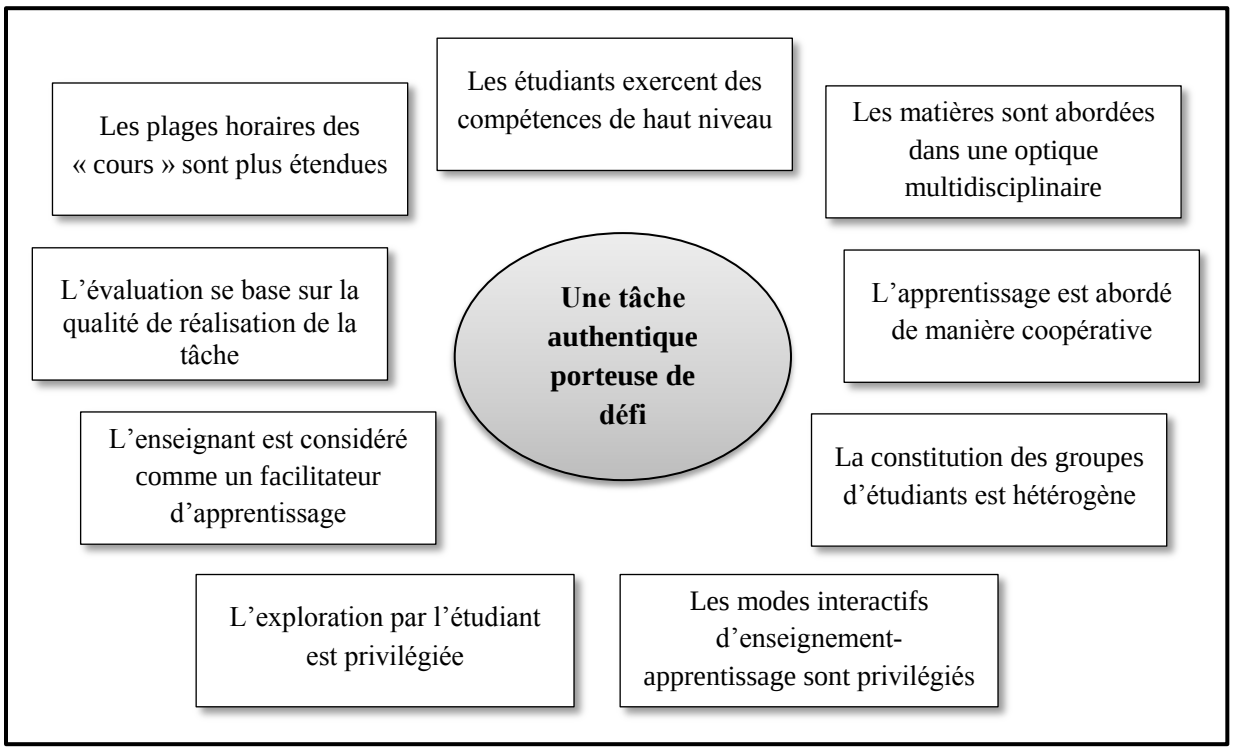


Figure 15 : Quelques ingrédients d'une tâche authentique (extrait de Lebrun 2007b, p. 55)

La notion de tâche définie, nous pouvons donc conclure avec ce tableau récapitulatif, dessinant une approche synthétique de l'intégration de la pédagogie du projet dans une PA :

La tâche
• étroitement articulée à l'action (centrée sur l'action, fondée sur une logique de production et organisée sur le mode d'une série d'actions) ; • ancrée dans la réalité (débouchant sur une réalisation concrète) ; • authentique[94] (et non simulée) : socialisée et d'utilité sociale ; • complexe (pas uniquement langagière) ; • collective et concertée ; • unique et singulière.

[94] Contrairement à certains chercheurs, praticiens et manuels qui relativisent ce critère d'authenticité et pensent qu'une situation, même si elle est simulée, pour peu qu'elle soit réaliste et permette des apprentissages authentiques, a droit de citer et peut relever d'une intégration de la pédagogie du projet dans une perspective actionnelle, nous considérons, à l'instar de M. Lebrun, que la tâche (ou plus exactement la macro-tâche) doit être authentique.

L'usage de la langue étrangère
• finalisé et contextualisé : - par le projet (communiquer pour se projeter et donner forme au projet) - par le dépassement de la situation-problème (ce qui suppose toutes sortes de recherches et d'échanges) - par l'action commune (communiquer pour agir ensemble) ; • réel (fonctionnel) et vise l'efficacité ; • authentique et conforme à l'usage de la langue en société ; • complexe (les quatre compétences de communication – compréhension et production orale et écrite – sont articulées et non juxtaposées) ; • démocratique (relève de la concertation) ; • diversifié : - subordonné à l'action et développé dans l'articulation à l'agir - participe à la possibilité d'un agir commun (et de la construction d'une culture d'action commune) - relève du dialogue didactique (entre pairs et avec l'enseignant) - relève aussi bien de la réception, que de la production, de l'interaction, ou de la médiation (traduction, résumé, reformulation, interprétation).
Les prises de parole
• plus spontanées ; • plus nombreuses ; • plus diversifiées ; • mieux repartie ; • orientées vers les partenaires du projet et non plus seulement vers l'enseignant (autre circulation de la parole) et adressées au groupe ou au groupe-classe.
Le rapport à l'écrit
• plus fonctionnel (lire pour trouver des informations manquantes, des solutions aux problèmes rencontrés…) ;

• plus proches des pratiques expertes (incluant, entre autres, les « écrits intermédiaires[95] »).
Les valeurs
• implication et engagement individuel dans une réalisation commune (développement personnel : trouver sa place au sein d'un groupe, dans une microsociété) ; • responsabilisation et autonomie (développement et épanouissement personnels) ; • concertation, collaboration et coopération (éducation à la citoyenneté[96]).
Les apprentissages
• socialisés ; • en situation ; • finalisés et conscientisés ; • multidisciplinaires et transdisciplinaires[97], sociaux et culturels ; • multiples et articulés (mobilisent l'ensemble des capacités de l'élève dont les compétences linguistico-communicatives et actionnelles. La langue devient alors un moyen « *d'entre-prendre* » (Christin, 1997 : 24).

Tableau 9 : Quand PA et pédagogie du projet sont jumelées, qu'en est-il de la tâche, de l'usage de la langue étrangère, des prises de parole, du rapport à l'écrit, des valeurs et des apprentissages ?

[95] Chabanne et Bucheton définissent les écrits intermédiaires comme des « *écrits de travail, destinés à accompagner et stimuler l'activité réflexive au cours de tâches de collecte ou de rappel d'information, de (re)formulation immédiate d'une leçon, d'ébauche d'un projet narratif ou explicatif*. » Ils précisent qu'ils ont choisi le terme d'« écrits intermédiaires » car ceux-ci « *restent étroitement associés à des situations d'élaboration, transitoires, soit de travail personnel, soit de travail collectif* [...] *De tels textes portent les traces de l'activité de l'élève* [...] *inséparablement cognitive, affective, sociale et langagière*. » (Chabanne et Bucheton, 2002 : 26). Ces auteurs (2002 : 20) indiquent également que, selon eux, « *intermédiaire peut être pris dans de nombreux sens : intermédiaire entre deux états d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre les membres d'un groupe de travail, entre des écrits et des oraux, etc. On gardera deux sèmes essentiels : le caractère médiat, être une médiation entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même ; le caractère transitoire et lié à des situations précises de travail* ».

[96] « *Il en est de même des valeurs, qui ne s'acquièrent ni par l'enseignement (elles ne sont pas de l'ordre des connaissances) ni par le simple contact (elles ne sont pas non plus de l'ordre des représentations), mais par et pour l'action elle-même. Pour l'action : il n'y a ainsi de respect de l'autre que s'il y a volonté de le respecter et actes correspondants. Par l'action, comme l'explique par exemple É. DURKHEIM dans* L'éducation morale : " Pour que la moralité soit assurée à sa source même, il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective. Mais […] pour goûter la vie en commun au point de ne pouvoir s'en passer, il faut avoir pris **l'habitude d'agir et de penser en commun** *" (p. 197, je souligne)* ». (Puren, 2002b : 9)

[97] Multidisciplinaires, c'est-à-dire relevant de domaines disciplinaires différents. Transdisciplinaires, c'est-à-dire relevant de compétences propres à toutes ou à plusieurs disciplines (comme certaines compétences cognitives ou méthodologiques).

À l'issue de cette analyse de la place de la pédagogie du projet dans la didactique actuelle du français langue étrangère, force est de constater que non seulement la pédagogie du projet a droit de cité dans la DLCE, mais que celle-ci s'intègre parfaitement dans le courant méthodologique le plus actuel, la PA, la pédagogie du projet étant, pour reprendre les mots de Puren, « *la forme la plus aboutie de la mise en œuvre de la PA* ».

Toutes deux font, réellement, du faire, de l'**action**, une notion centrale, celle-ci délimitant des unités d'enseignement/apprentissage uniques et singulières (il s'agit, en effet, de pratiques pédagogiques non répétitives). L'enjeu étant, au-delà de la compréhension et de la mémorisation, de conduire sa réflexion jusqu'à l'action.

Toutes deux reposent sur une participation active à une **action commune à visée collective**, et en cela allient dimension collective et dimension individuelle, les apprentissages, socialisés, relevant effectivement d'une forme de « co-apprentissage ».

Toutes deux privilégient les **actions proches de pratiques langagières, sociales et culturelles contemporaines**, proches des pratiques expertes, faisant ainsi des apprenants des acteurs sociaux à part entière et de la classe une microsociété.

Enfin, pour toutes les deux, que l'**action** soit **prise en compte dans sa totalité et dans sa complexité** est une nécessité.

Autrement dit, si ces deux méthodologies sont si proches, c'est qu'elles reposent sur un agir, un agir ensemble et un agir qui, s'inscrivant dans la société, comporte des enjeux sociaux et culturels.

2.3. PÉDAGOGIE DU PROJET ET TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Avant de conclure ce chapitre sur la pédagogie du projet, il nous a semblé nécessaire – dans la mesure où notre dispositif intègre ces technologies et parce qu'il s'agit là d'une question dont les chercheurs se sont emparés – d'aborder une dernière question, celle des Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC). Quelle place leur accorder au sein de la pédagogie du projet ? Qu'ont-elles à apporter ? Comment les intégrer ?

2.3.1. TIC et enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères

Si pour désigner ce qui relève des « nouvelles technologies » coexistent plusieurs sigles – reflet de l'évolution rapide de ces outils – deux sigles cependant dominent dans les écrits théoriques récents qui posent le problème de l'introduction, dans la DLCE ou dans d'autres domaines, des « nouvelles » technologies : les TIC et les TICE.

Le Forum français sur la formation ouverte et à distance (FFFOD) distingue sous l'acronyme TIC les outils informatiques de ceux de la télécommunication à base numérique.

Les premiers (outils informatiques), regroupent des champs d'application reconnus, comme l'intelligence artificielle, la numérisation de l'information, le multimédia, les plates-formes et la réalité virtuelle. Les seconds (la télécommunication à base numérique), relèvent des domaines de la téléphonie, de la télématique, des autoroutes de l'information, de la communication interactive par fibre optique, par câblodistribution ou par transmission par satellite.

L'apparition de l'acronyme TICE – Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (ou l'Éducation) –, qui a remplacé celui de NTE (Nouvelles Technologies Éducatives) (Le Bray, 2000), correspond au besoin de spécifier le fait que non seulement ces outils sont utilisés dans les champs de la didactique et de la pédagogie, mais également que, dans la plupart des cas, ceux-ci ont été conçus à des fins éducatives. C'est ainsi que la communauté scientifique a adjoint le terme « pour l'Éducation », (Mangenot 2000, Mühlstein-Joliette 2006).

Les TIC renvoient donc à une acception plus large ainsi qu'à un usage beaucoup plus étendu de ces technologies, usage qui correspond à celui de nos sociétés contemporaines.
Afin d'être en phase avec notre dispositif, qui relève d'une intégration des TIC et non des TICE, nous ne ferons essentiellement porter notre analyse que sur les TIC.

Nombreux sont les chercheurs qui considèrent, sans pour autant sombrer dans le mirage du « technocentrisme », que les TIC peuvent s'intégrer avec bonheur dans les dispositifs d'apprentissage. Et parmi eux, l'un de ses plus ardents défenseurs probablement, Robert Bibeau, pour qui les TIC représentent un potentiel pédagogique que l'école se doit d'intégrer.

Ainsi, selon lui : « *Accéder à l'information dans sa langue d'apprentissage, trier ce qui se révélera pertinent pour son domaine d'investigation, traiter l'information pour en tirer des connaissances utiles eu égard à l'hypothèse de recherche, communiquer ces résultats de façon compréhensible et efficace grâce aux outils numériques d'édition et de publication,* ***voilà des tâches taillées sur mesure pour l'école*** », que les TIC rendent possibles. (Bibeau, 2001 : 20, souligné par nous).

Il considère que si la société post-industrielle, axée sur l'information et la communication, génère de nouveaux besoins, celle-ci offre également de nouveaux moyens et même un nouvel « environnement d'apprentissage » : « *Il est encourageant de constater que ces changements sociaux et technologiques qui génèrent de nouveaux besoins éducationnels offrent également les moyens d'y répondre. Les outils technologiques sont à la fois une source de problèmes pour l'école et une voie de solutions à ceux-ci*. » (Bibeau, 2001 : 5).

Selon lui, qui pour sa part parle « d'environnement informatisé d'apprentissage », les ressources numériques « *utiles à l'enseignant ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage utilisant les TIC* », correspondent :

- à l'ensemble des services en ligne ;
- à des logiciels de gestion, d'édition et de communication (portails, logiciels outils, plates-formes de formation, moteurs de recherche, applications éducatives, portfolios) ;
- aux données (statistiques, géographiques, sociologiques, démographiques, etc.), aux informations (articles de journaux, émissions de télévision, séquences audio, etc.) et aux œuvres numérisées (documents de références générales, œuvres littéraires, artistiques ou éducatives, etc.). (Bibeau, 2006 : 3).

Ainsi, dans un cadre pédagogique, « *certaines ressources numériques visent à informer et à outiller l'apprenant afin qu'il exploite l'information. Certaines ressources soutiennent sa communication, ses échanges et ses activités de coopération afin de favoriser le développement de sa pensée créatrice ; d'autres ressources l'aident à prendre des décisions et à résoudre des problèmes afin qu'il se dote des méthodes de travail efficaces en exploitant les TIC* ». (Bibeau, 2006 : 6).

Bibeau (2006 : 6-7) propose une taxinomie des ressources numériques générales et des ressources numériques d'enseignement et d'apprentissage, hors ligne (sur cédérom ou sur DVD) ou en ligne (Internet ou Intranet) en six catégories :

1. Portails, **moteurs de recherche et répertoires** :

Portails informationnels, transactionnels ou collaboratifs (CEFRIO, 2001) ; catalogues de sites Web ou de cédéroms, de livres, de logiciels, de didacticiels (Bibeau, 1996) ; répertoires de bases de données, de statistiques, de personnes-ressources, d'auteurs, de services conseils, d'organismes d'aide à la jeunesse, de ministères ; ou encore, répertoires d'événements culturels, sociaux, sportifs, régionaux ou nationaux, etc. Cette catégorie regroupe l'ensemble des systèmes de recherche et de classification raisonnée des données et des ressources.

2. Logiciels outils, **éditeurs**, **services de communication et d'échanges**, notamment les outils d'édition et d'assemblage, tels que : traitements de texte ; logiciels de présentation ; albums numériques ou portfolios ; logiciels d'éditique ; logiciels de correction et de conjugaison ; assistants de traduction ; systèmes de gestion de bases de données ; tableurs ; éditeurs graphiques, sonores ou vidéo ; imageries 3D ; logiciels de planification budgétaire ; agendas interactifs ; outils de compression/décompression de fichiers ; plates-formes de téléformation ; outils de télécollaboration ; navigateurs ; visionneuses ; messageries électroniques ; listes de diffusion ; logiciels de gestion de forums ; logiciels de clavardage ; éditeurs de pages Web ; éditeurs de curriculum vitae ; outils de gestion des plans d'intervention personnalisés ; etc.

3. Documents généraux de référence :

Atlas ; systèmes d'informations géographiques ; dictionnaires ; lexiques (des instruments de musique, des appareils sportifs, des termes techniques et scientifiques, etc.) ; Bible, Coran, Torah, Veda ; musées virtuels ; grammaires ; grimoires ; bestiaires ; herbiers ; compendiums ; encyclopédies ; anthologies ; banques de fiches descriptives ou d'évaluation ; index ; thésaurus ; lignes du temps ; banques de questions, d'items, d'épreuves ; tableaux périodiques ; listes de personnages célèbres ; biographies ; bibliographies ; etc.

4. Banques de données et d'œuvres protégées :

Pictogrammes ; images 3D ; photos ; textes ; romans ; bandes dessinées ; banques de sons, de vidéos ; cahiers de chansons et comptines ; partitions ; œuvres musicales ; pièces de théâtre ; écrits religieux, moraux et éthiques ; archives d'émissions de radio ou de télévision ; articles de journaux, périodiques, webzines, dépêches d'agences, cotes de la bourse ; données météorologiques, sismiques, économiques, hydrographiques, environnementales ; cartes géographiques, historiques, sociologiques, industrielles, touristiques ; cartes thématiques ; fonds de cartes ; synopsis ; tableaux ; lois et documents officiels ; règlements sportifs ; jurisprudence ;

manuels scolaires ; guides du maître ; bases de données statistiques ; recensements ; annuaires ; etc.

5. Applications de formation

Destinées à des apprentissages en dehors de l'école et hors d'un contexte de formation en ligne : jeux éducatifs et ludo-éducatifs ; jeux de rôle ; cahiers à colorier ; mots croisés ; mots cachés ; énigmes ; simulateurs ; cahiers à dessin interactifs ; applications d'autoévaluations ; etc.

6. Applications scolaires et éducatives

Destinées à des apprentissages en établissement (école, collège, université) ou en contexte de formation à distance : didacticiels (exerciseurs, tutoriels, démonstrateurs, simulations) ; cours à distance ; devoirs ; exercices ; dictées interactives ; mots croisés ; mots cachés ; énigmes ; questions ; problèmes ; items ; épreuves ; travaux pratiques ; expériences de laboratoire ; plans d'intervention personnalisés, outils d'autoévaluation et d'évaluation ; banques de fiches descriptives de scénarios pédagogiques, d'activités d'apprentissage, de cyberquêtes ; rallyes Web; simulations globales ; romans virtuels et écriture collective ; manuels ou cartables électroniques ; etc.

Rappelons, qu'outre l'ordinateur et la Toile, dans la panoplie des NTIC apparaissent des outils comme la télévision numérique, les satellites, mais aussi le téléphone portable ou le « smartphone », l'ordinateur portable, la tablette tactile numérique ainsi que les micros, les casques et les caméras web.

Or, ces outils, qui de plus en plus relèvent du quotidien, ont pénétré aussi bien les foyers que les salles de classe et leur intégration dans les dispositifs d'apprentissage a deux conséquences majeures :

- d'une part, le hiatus entre école et société s'estompant, des savoirs et des savoir-faire sociaux, proches des pratiques sociales contemporaines peuvent s'inviter « à l'école » et s'y développer – comme, par exemple, le recours à la Toile comme modalité d'accès, toujours plus répandue, à l'information ; ces formes nouvelles de communication asynchrone (courriels, forums, blogs…) ou synchrone (chat, visio-conférence…) ; ou le développement des réseaux sociaux ;
- d'autre part, leur présence multiplie les possibilités sans multiplier les coûts – ainsi, les quelques smartphones présents dans certaines salles de classe permettent actuellement, aisément et gratuitement, d'enregistrer, de photographier et de filmer et, par ailleurs, la diffusion par Internet ouvre des possibilités de publication multimédia pour ainsi dire gratuite

– ce qui, dans une perspective actionnelle ou dans le cadre de la pédagogie du projet n'est pas négligeable.

Or, pouvoir s'enregistrer, se filmer ou communiquer à distance, représente, pour la didactique des langues étrangères, des atouts considérables.

Pour François Mangenot (2008) :

> Les langues vivantes sont sans doute la discipline scolaire pour laquelle l'apport d'Internet est le plus grand, car il n'était pas facile de mener des projets avec des pays éloignés tant qu'on ne disposait pas d'un moyen de communication rapide, multimodal (texte, son, images) et gratuit ; les voyages d'élèves dans les pays dont on apprend la langue, solution idéale, bien sûr, n'ont jamais pu être généralisés.

Qu'en est-il donc de l'intégration des TIC dans DLCE ?

a. TIC/AC : technologies « nouvelles » et approche communicative

Contrairement à la MOA, qui est née de et avec l'apparition des magnétophones, l'approche communicative ne doit pas son existence à la généralisation du recours à l'ordinateur et à Internet. Il n'en demeure pas moins qu'elle s'en est emparée comme d'une possibilité s'intégrant parfaitement à sa méthodologie, comme d'un outil qui concrétise ses aspirations.

Cette convergence – qui fait actuellement l'objet d'un consensus – entre l'AC et les apports des TIC peut être ainsi déclinée. Les TIC s'intègrent dans une approche communicative en ce qu'ils permettent :

- un accès, actualisé, à des documents authentiques de toutes sortes ;
- une exposition à la langue-cible, vivante et actuelle (dans un contexte réel d'utilisation), et à des contacts avec des interlocuteurs natifs qui permettent de développer une compétence de communication, « *clé de voûte de l'approche communicative* » (Boyer & al., 2001 : 51) et « *de former des utilisateurs autonomes capables de fonctionner de manière efficace dans les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, de satisfaire au mieux leurs besoins de communication langagière, c'est-à-dire de devenir membres d'une communauté de discours* » (Bisaillon, 1995, cité par Blin, 1998 : 218).
- l'aspect multisensoriel de ces plurimédias correspond bien à l'importance accordée par l'AC à la situation de communication et aux éléments extralinguistiques qui interviennent dans tout acte de communication. Ils offrent, en effet, aux apprenants la possibilité de recourir à

tous les signes de l'interaction verbale : signes verbaux (sonores et écrits) et non verbaux (indices liés à la situation de communication), vocaux (phénomènes prosodiques) et visuels (mimogestuel, posture, regard). Des moyens comme la vidéo ou les émissions de télévision, par exemple, permettent le développement parallèle de compétences linguistiques et pragmatiques ainsi que la prise en compte des actes de parole dans leur triple dimension : un acte locutif (l'énonciation dans son ensemble), un acte illocutif (l'énoncé avec son intention communicative), une acte perlocutif (l'effet de l'énoncé sur autrui)[98] ;

- des possibilités de référentiations polymorphes qui facilitent les acquisitions et notamment les approches culturelles et interculturelles ;
- la multiplication des possibilités en ce qui concerne les simulations et les jeux de rôle.

C'est donc la double facette d'Internet (et de tout ce à quoi on accède en ligne), à la fois vecteur d'information et moyen de communication, que l'AC adopte et exploite, parce que l'accès à la culture de l'autre ainsi que les interactions y sont facilités.

Mais que les multimédia s'inscrivent dans une méthodologie ne signifie pas que leur utilisation soit exempte de tous risques. Dès lors que les apprenants sont invités à aller sur la Toile pour y effectuer des recherches, ils courent le risque de s'y perdre, voire de s'y noyer.

Si le multimédia, au sens large, est défini par la coexistence sur un même support des technologies de l'écrit, de l'image et du son, il est également caractérisé par le principe fondateur de l'hypertexte, qui présente l'information selon une modalité de lecture non linéaire (les unités de sens sont reliées entre elles par la présence de liens), le cheminement – et l'accès au sens – dépendant donc de l'utilisateur. Pourtant, si cette non-linéarité est proche du fonctionnement du cerveau humain, par l'activation de réseaux et d'entrecroisements, et donc proche de l'attitude de l'apprenant : associations d'idées, éclatement et recomposition, tâtonnements, essais, erreurs, cheminements et détours, elle est également source de difficultés et d'errances d'autant plus importantes que l'apprenant maîtrise mal le domaine d'investigation (le sujet), la langue-culture utilisée (degré de compétence interculturelle), ou s'avère novice tant au niveau technique qu'au niveau méthodologique.

Ainsi, au moment de conclure, Mangenot (1998 : 140) rappelle : « *On a vu que pour qu'Internet puisse servir à de véritables apprentissages, il faut éviter deux écueils : le zapping et la communication à vide, sans objectif. Il convient alors de se situer soit dans la perspective de la tâche, soit dans celle du projet, ce qui implique un certain type de pédagogie* ». Selon lui (1998 :

[98] Austin, 1962.

138), en effet, « *en règle générale, si l'on vise une certaine efficacité dans les apprentissages, la communication gagnera à être encadrée par des projets, de même que la consultation des données doit être guidée par des tâches* ». Mangenot privilégie donc, pour ce qui est de l'intégration d'Internet, non pas l'approche communicative, mais la PA et la pédagogie du projet.

Pour lui (1998 : 133), en effet, la tâche joue un rôle central et crucial : « *Loin du " zapping ", la tâche doit permettre à la fois de guider et de rentabiliser les recherches sur la Toile* ». Elle a, en effet, pour rôle de « *faciliter l'exploration et de permettre la construction d'un sens par l'utilisateur et, en même temps, celui d'évaluer ce qu'il aura compris et retiré* » (Furstenberg, 1997, cité par Mangenot, 1998 : 133). Comme le rappelle Belisle : « *pour qu'il y ait apprentissage, il ne suffit pas d'ouvrir des fenêtres, de parcourir des hyperespaces, de naviguer dans des cédéroms multimédia, de dialoguer avec un programme intelligent. Encore faut-il que l'ensemble de ces opérations soit piloté par un sujet en quête d'informations afin de réaliser un but d'apprentissage, lequel s'insère dans un projet social* » (Belisle, 1998, cité par Mangenot, 1998 : 133).

L'articulation entre recherches de données et activités doit donc être rigoureusement maintenue. Tel est précisément l'intérêt de la PA, l'action fournissant un cadre aux recherches et aux échanges.

b. TIC/ PA : technologies « nouvelles » et perspective actionnelle

Qu'apportent les TIC à la PA ? Qu'apporte la PA aux TIC ? Qu'en est-il de leur intégration réciproque ?

- Tâches et actions, des cadres pour une meilleure gestion de l'information

Définissant des finalités, induisant des tâches, l'action implique, en effet, un rapport plus stratégique et plus dynamique à l'information et, de plus, elle donne forme et sens à la communication de ces données puisque les informations restituées le sont en vue de certaines actions (prendre une décision, résoudre des problèmes, apporter des solutions, faire une synthèse…).

Et, en effet, les outils de recherche, de traitement, de stockage et de mise en forme de l'information – les multiples possibilités de la bureautique moderne – permettent de développer (et se doivent de développer) non plus seulement des compétences communicationnelles, mais également des **compétences informationnelles**, ainsi que le souligne Bibeau (2001 : 28) :

Avec l'information en réseaux, la distance n'a plus d'importance, mais l'écart entre la somme d'informations à laquelle les élèves ont accès et la somme d'informations qu'ils peuvent mémoriser, traiter et utiliser s'accroît considérablement. C'est pourquoi il devient si impératif de les former aux **habiletés d'information ;** définir le sujet, identifier et repérer l'information, sélectionner, organiser, évaluer, traiter et communiquer l'information sont des compétences transdisciplinaires pour l'acquisition desquelles les élèves comptent sur l'assistance du documentaliste et de l'instituteur.

Ce que Puren (2009[e] : 14-15) confirme :

Les possibilités de traitement numérique de l'information sont particulièrement intéressantes pour la mise en œuvre par les élèves de cette compétence informationnelle, qui constitue le nouvel objectif opposant le plus clairement la PA à l'ancienne approche communicative. Qu'on en juge par le " *cycle de maîtrise de l'information* " proposé dans un ouvrage publié en 2008 sous l'égide de l'UNESCO (j'ai mis en gras les opérations facilitées par les environnements numériques) :

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. **Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non**, et, dans la négative,
passer à l'étape 5.
4. **Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe**, puis passer à l'étape 6.
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
7. **Savoir organiser**, analyser, interpréter et évaluer **l'information**, y compris la fiabilité des sources.
8. **Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/supports appropriés/ utilisables**[99].
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
10. **Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future**.
11. **Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée**.

[99] On notera que dans ce modèle la compétence de communication n'est que l'une des onze composantes de la compétence informationnelle. (note de l'auteur)

Les TIC, et tout particulièrement celles qui sont liées à Internet modifient, en effet, « *profondément la problématique des documents en DLC, en particulier, la place et le statut des " documents-supports " ou " documents de base ", dont on connaît l'importance jusqu'à présent dans la conception des unités didactiques et leur fonction dans la gestion de la progression collective d'enseignement/apprentissage* » (Puren, 2009b : 11). Ces technologies rendent en permanence disponible une masse énorme de documents (et non quelques documents présélectionnés par l'enseignant ou le manuel) que les apprenants sélectionnent eux-mêmes, documents « *qui sont* ***instrumentalisés*** *par* [les apprenants] *eux-mêmes au service de leurs propres tâches (comme dans le cadre d'un exposé préparé par un groupe d'apprenants à partir de documents divers qu'ils ont trouvés sur le Web)* » (Puren, 2009b : 11, souligné par nous). C'est précisément cette instrumentalisation, par la tâche, des données et de leur communication qui rend, grâce à la PA, l'utilisation des multimédias pertinente en termes d'efficacité (dans la recherche et la sélection, comme dans la restitution des informations) comme en termes d'apprentissages.

Intermédiaire entre le sujet (l'acteur) et l'objet sur lequel s'exerce l'action, l'instrument, comme le souligne Michèle Catroux (2006 : 6), n'est autre qu'un « *moyen que le sujet associe à son intention* », intention déterminée par l'action ou par la tâche.

Catroux parle d'ailleurs de « *situation d'apprentissage instrumentée* » : les technologies de la réception et du traitement de l'information – s'apparentant d'une part à des « *outils cognitifs pour l'individu apprenant* », et constituant d'autre part « *des environnements d'apprentissage* » – sont, selon elle, « *à la fois* [des] *partenaires cognitifs et* [des] *moyens de travailler avec une communauté de partenaires* » qui s'intègrent pleinement dans une perspective co-actionnelle.

Ainsi conçues, les TIC deviennent « *de véritables outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances* » (Catroux, 2006 : 5), sont des partenaires, des tiers actifs dans la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-agir comme dans la communication entre sujets.

Qu'il s'agisse des tableurs, des outils de la PréAO (présentation assistée par ordinateur) comme *Powerpoint* (outils permettant de créer des diaporamas), des logiciels de traitement de son, de photo, de vidéo et, bien sûr, de texte (qui actuellement permettent l'insertion de tableaux, d'organigrammes, de graphiques ou encore d'images – ce qui n'est pas sans impact sur le traitement et la communication des données et donc sur les écrits intermédiaires et les documents de travail), qu'il s'agisse de logiciels de correction orthographique et grammaticale (qui, comme *Antidote*, véritable logiciel d'aide à la rédaction, inclut tout un arsenal d'outils – 12 dictionnaires,

11 guides linguistiques, une encyclopédie visuelle), ou encore de la possibilité d'accéder, en ligne, à toutes sortes de dictionnaires, de « conjugueur »… les ressources de la bureautique moderne sont nombreuses et considérables, et dès lors qu'elles sont instrumentalisées par la tâche, sont sources d'autonomie et d'apprentissages.

Cet environnement qui participe de l'autonomie et de la construction des savoirs et invite à des comportements proches des pratiques sociales, professionnelles et expertes, proche de l'agir social actuel, s'intègre indiscutablement dans une PA et développe des pratiques – et des compétences – expertes (analyse, synthèse, évaluation de la fiabilité et de la pertinence des données…) et une utilisation experte de l'environnement numérique.

- Co-action, interaction sociale et TIC

Les TIC, en outre, et tout particulièrement celle du Web 2.0[100], ont tout à gagner à être intégrées dans la PA qu'elles rendent, dans une certaine mesure, possible. En effet, elles « *permettent le passage* […] *de la communication à la* ***co-action*** *: pour les participants, les documents partagés sur Internet et qu'ils élaborent à distance en commun, comme c'est le cas sur les wikis et autres plates-formes collaboratives, sont des documents, non de collaboration réciproque mais d'action commune* » (Puren, 2009b : 11).

Reprenant les propos d'Éric Grillo (2000) qui place les interactions sociales en amont de toute communication et pose que c'est la relation sociale qui détermine les actes et l'intention de communication, Christian Ollivier rappelle qu'en « *amont de toute communication, il y a donc une relation sociale et une intention. Et c'est la relation qui détermine et l'utilisation de la langue et l'intention. En résumé, communiquer, c'est co-agir en adéquation avec une interaction sociale donnée* » (Ollivier, 2009 : 271). Selon lui (2009: 271-272), « *si l'on veut préparer l'apprenant à être un acteur social compétent, il faut* aussi *lui donner l'occasion de co-agir et de communiquer avec des personnes différentes dans des relations interpersonnelle variées et réelles.* » et « *le Web2.0 est un espace privilégié pour permettre des (co-)actions sous contraintes relationnelles véritables* ». Le Web 2.0 met, en effet, au centre de son fonctionnement les interactions entre internautes et notamment l'évaluation des actions des internautes par les internautes qu'elle soit directe ou indirecte : publier sur un blog ou sur un site comme Wikipédia, c'est en effet s'intégrer dans des interactions (potentielles) avec ses lecteurs. Ainsi, « *agir sur le Web 2.0, c'est y apporter des données, des informations* et *s'inscrire dans une interaction sociale*

[100] « *Souvent aussi nommé Web participatif ou Web social qui permet aux internautes de collaborer, de co-construire des sites et* [au sens large] *d'interagir* » (Ollivier, 2009 : 264).

– tout au moins potentielle […]. *C'est le traitement de l'information, la co-action et l'interaction sociale qui sont ainsi mis en valeur sur le Web 2.0* » (Ollivier, 2009 : 278).

Ainsi, parce que, d'une part, les outils de la bureautique moderne permettent de donner une forme très aboutie à l'édition des productions des apprenants, parce que, d'autre part, Internet offre des possibilités de publication en ligne, et donc la possibilité d'une inscription sociale, les TIC représentent une forme d'ouverture sur le monde, qui n'est pas sans conséquence, et qui correspond bien autant à une perspective actionnelle qu'à la pédagogie du projet. Et le fait qu'il s'agisse d'une publication réelle, destinée à rencontrer des internautes, des lecteurs autres que l'enseignant, est, à en croire les résultats d'expériences menées à l'Université de Salzbourg dont Ollivier (2007) rend compte, non seulement un facteur de motivation mais également d'exigence, « *dans le cas d'une publication sur un site spécialisé s'adressant en priorité à des locuteurs natifs, un souci de correction* […] », une « *attention apportée à la qualité du contenu* et *de la langue apparaît* » : « *Non seulement la publication de textes sur un site reconnu incite l'apprenant à plus de précision et d'attention dans son écriture et permet une production au sein d'interactions sociales réelles, mais en outre, elle permet de modifier le rapport apprenant-enseignant.* […]. *L'enseignant n'est plus celui qui juge la production de l'apprenant, il est celui qui est consulté en tant qu'expert et personne-ressource, pour, par exemple, améliorer un texte à publier sur une plate-forme internationale. Ce n'est pas l'enseignant qui fixe les critères d'évaluation, mais les lecteurs des contributions. Et ces critères sont généralement les véritables critères de qualité pour les productions concernées* ».

Cette exigence de qualité et de conformité aux attentes sociales a également pour conséquence une initiation (des prises de conscience), voire un renforcement, de compétences expertes d'écriture.

Ainsi, le statut des productions se voit modifié. Celles-ci, perdant leur simple statut de documents scolaires, deviennent « *d'emblée des* ***documents sociaux*** *; et des documents authentiques dans la mesure où ils relèvent en amont d'une visée d'action sociale, et qu'ils sont soumis en aval à une validation sociale* » (Puren, 2009b : 11, souligné par nous).

Et Ollivier de conclure : « *Les résultats encourageants de cette expérimentation ne peuvent donc que nous conforter dans la promotion d'une approche interactionnelle, une approche demandant aux apprenants de* faire *quelque chose au sein d'*interactions *sociales réelles, une approche privilégiant des tâches réelles dont le résultat durable dépasse le cadre étroit de la classe de*

langues et l'interaction réductrice apprenant-enseignant. ***Internet offre pour cela des possibilités encore largement inexploitées*** » (Ollivier, 2007, souligné par nous).

Puren, pour sa part, lorsqu'il s'interroge sur les convergences actuellement repérables entre la perspective actionnelle (PA) et les « *(nouvelles) technologies éducatives (N)TE* », parle d'un « *fait historique majeur* » :

> Je ne suis pas un spécialiste des (N)TE, mais en tant que didacticien des langues-cultures, je constate que ma discipline se trouve actuellement dans une situation de convergences multiples et fortes sur l'agir social entre les évolutions didactique, sociale, idéologique et technologique. C'est là un fait historique majeur : un tel niveau de convergence ne s'est produit antérieurement, à ma connaissance, et pour la première fois, que pour l'exercice structural dans les années 1950-1960, il y a donc un demi-siècle. (Puren, 2009e : 13).

Il identifie sept points de convergence (2011g : 8) :

Convergence 1

PA : Passage de l'interaction communicative à la co-action.

(N)TE : Wikis, plates-formes collaboratives.

Convergence 2

PA : Les documents mis au service des tâches (comme dans des recherches sur Internet pour élaborer un dossier ou un exposé), et non plus les tâches mises au service des documents (comme dans le commentaire de textes et autres documents « authentiques »).

(N)TE : Internet, qui permet l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques, les moteurs de recherche, les outils de traitement de textes, de sons, de photos et de vidéos.

Convergence 3

PA : Donner aux activités des apprenants une dimension sociale externe.

(N)TE : Publication sur Internet des productions des apprenants.

Convergence 4

PA : Passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle.

(N)TE : Outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information.

Convergence 5

PA : Pédagogie du projet.

(N)TE : Logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés.

Convergence 6

PA : Compléments nécessaires de la pédagogie du projet : la pédagogie du contrat (pour gérer l'autonomie des élèves) et la pédagogie différenciée (pour gérer le travail collectif à partir du moment où les élèves peuvent travailler sur des documents différents et réaliser des productions différentes).

(N)TE : Fiches individuelles de suivi de travail, exerciciels[101].

Convergence 7

PA : Les « documents de travail » des apprenants utilisés comme supports de base pour le travail de classe.

(N)TE : Technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection, tableau numérique interactif.

Il apparaît donc que non seulement les points de convergence entre PA et TIC sont nombreux, mais que la PA s'avère une méthodologie pertinente pour tirer parti des TIC.

2.3.2. Potentialités des TIC et pédagogie du projet

Étant donné la connivence que nous avons déjà eu l'occasion de mettre en évidence entre PA et pédagogie du projet, l'on peut s'attendre à ce que les TIC, à l'instar de ce qui se passe pour la PA, s'intègrent parfaitement dans cette méthodologie.

Et, effectivement, c'est également en tant que source d'information, vecteur de communication, moyen d'échange avec l'extérieur et de socialisation-diffusion du résultat, et enfin c'est en tant qu'outil – d'écriture essentiellement – que les TIC apparaissent dans les démarches en projet :

> L'intégration des TIC dans le projet se fait de plusieurs façons. Tout d'abord, lors de la mise en situation, l'enseignant peut, par exemple, présenter un film ou un document multimédia, pour ensuite effectuer la cueillette à partir d'Internet ou d'un cédérom. Le traitement des données peut évidemment se faire sur support informatique à l'aide d'une base de données ou d'un tableur. La présentation du produit final peut, elle aussi, se faire de façon informatisée. (Martin et Beauchemin, 1998).

Ainsi, c'est en tant que **source d'information**, ressource documentaire, base de données diversifiées et multicanales, que les TIC gagnent à être incorporées à une démarche en projet ; les TIC représentant incontestablement une des façons de développer les capacités d'investigation que vise la pédagogie du projet.

[101] Exercices de manipulation linguistiques (grammaire ou lexique) à l'ordinateur, avec correction automatique.

De plus, comme dans le cadre de la PA, les TIC s'insèrent dans une pédagogie du projet en tant que **moyen de communication**, **de collaboration et de coopération** (communication au sein de la communauté d'apprentissage), et **moyen d'échange avec l'extérieur** (communication avec des tiers ou avec des internautes). Et à cet égard, les TIC représentent un apport décisif pour la pédagogie du projet puisqu'ils permettent la socialisation des apprentissages ; la circulation, entre apprenants, des productions ; la collaboration et l'ouverture sur le monde requise par cette méthodologie.

Par ailleurs, les TIC apparaissent très souvent comme une solution satisfaisante pour faire connaître le produit fini ou diffuser les productions que les apprenants ont réalisées et leur permettre de rencontrer un lectorat et un public qui ne soient pas exclusivement scolaires. Elles interviennent donc dans un cadre essentiel pour la pédagogie du projet, celui de la **publication et** de la **socialisation-diffusion du résultat**.

Comme le souligne Bibeau (2001 : 33-34) :

> À la condition d'assurer la formation appropriée aux enseignantes et aux enseignants, notamment une formation aux communications et aux médias, les technologies nouvelles peuvent offrir de puissants moyens de travail coopératif et de résolution de problèmes où les élèves apprendront à collaborer, à planifier le travail et à le segmenter en différents sous-problèmes, à se partager les tâches d'investigation parmi les gisements d'informations. Puis, ils apprendront à mutualiser le résultat de leurs recherches dans un rapport multimédia hypertextuel accessible, s'ils le désirent, à l'ensemble de la communauté sur Internet. Il y a là un moyen de collaboration et de socialisation éprouvé.

Les TIC ont également leur rôle à jouer, dans une démarche en projet, en ce qu'elles rassemblent et mettent à disposition des **outils** – instruments liés à une intention – qui rendent possible et permettent de réaliser toute sortes de tâches (et en cela participe de l'autonomie et de la responsabilisation des apprenants) que ces outils soient en ligne ou non.

Mais ce en quoi les « nouvelles » technologies s'avèrent particulièrement pertinentes dans bon nombre de projets, c'est en tant qu'**outil et médium pour ce qui relève de l'écriture**. L'écriture numérique, l'utilisation de logiciels de traitement de son, d'image et surtout de textes, ainsi que de logiciels de publication permettent, en effet, contrairement à l'écriture manuscrite, au support-papier et aux formes traditionnelles de publication, d'obtenir :

- une plus grande motivation (l'écriture numérique relevant d'un agir social contemporain, leur introduction est généralement appréciée des apprenants) ;

- une plus grande lisibilité (ce qui facilite les échanges)
  - par rapport à l'écriture manuscrite (qui peut être difficile à déchiffrer)
  - par rapport au brouillon (le traitement de texte permettant des remaniements sans que ne subsistent de ratures ou autres traces des rectifications) ;
- des facilités en matière de reproduction et de circulation des textes (sans augmentation des coûts, sans avoir à recopier) ;
- des formes de co-action (les pratiques collectives d'écriture et de réécriture étant, autour d'un écran, facilitées) ;
- une meilleure articulation entre oral et écrit (l'écrit étant souvent élaboré au creuset de l'oral – par le biais, notamment, des échanges ayant lieu dans le cadre de ces formes collectives d'écriture) ;
- l'avènement d'un « lecteur-auteur[102]» ;
- une prise en compte de l'acte d'écrire dans la totalité de son processus (écriture/ édition/diffusion) ;
- des facilités dans la mise en œuvre des opérations de la réécriture (et dans la prise de conscience de ces opérations) : ajouter/insérer ; supprimer/effacer ; déplacer/coller-copier ; transformer/sélectionner-insérer ;
- une meilleure prise en compte des conditions de réception et des destinataires ;
- une certaine réactivité des lecteurs, des internautes ;
- des mises en forme (présentation de l'écrit) auxquelles on attache plus d'importance, plus soignées, plus élaborées, plus différenciées, plus créatives ;
- une insertion aisée de sons, d'images (fixes ou animées) ;
- des possibilités d'expression personnelle ;
- le recours à certaines fonctions comme la fonction recherche (pertinente dans le cadre de la relecture-évaluation des écrits, comme dans celui de la collecte d'informations) ;
- une aide (pour la détection et la rectification de certaines erreurs) par le biais des correcteurs orthographiques et syntaxiques portant sur :

[102] Le lecteur, de clic en clic, effectuant un parcours de lecture qui lui est propre, celui-ci est plus que jamais aux « *commandes de l'interprétation, de l'élaboration du sens* » (Marty, 2005 : 54). Par ailleurs, on observe une articulation plus étroite, plus dynamique - facilitée par la fonction copier-coller -, entre lecture et écriture (ce qui ne signifie pas que l'on ne soit pas respectueux des droits de l'auteur).

- l'orthographe lexicale : inversion et omission de lettre, omission ou erreur portant sur les accents, confusion d'homophones, omission du « blanc » entre les mots (segmentation du flux verbal, erreur de soudure entre les mots, ponctuation) ;
- l'orthographe grammaticale : genre (ce qui n'est pas négligeable dans le cadre du FLE), accord en nombre, accord du participe passé, répétitions.

Nicole Marty, dans son ouvrage *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*, considère, pour sa part, que ces nouveaux outils ont fait évoluer aussi bien les pratiques de lecture que les pratiques d'écriture, qu'ils contribuent à « *l'apparition de nouveaux genres textuels, notamment interactifs ou synthétiques* » (Marty, 2005 : 253) et, à cause de ces formes d'écriture à plusieurs, qu'ils rendent « *plus flou le concept d'auteur* » (Marty, 2005 : 50). Selon elle, cette « *réflexion menée sur l'écrit produit par ordinateur, dans le cadre scolaire, autorise à penser que l'enfant développe effectivement des compétences d'écriture, qui ne sont ni meilleures ni moins bonnes que celles qu'il peut acquérir avec le papier et le crayon, mais qui sont de nature différente : les interactions entre élèves conduisent à un écrit plus collectif, plus collaboratif, qui influe sur les habitudes rédactionnelles, les processus d'écriture, et renouvelle les finalités de l'écriture, davantage tournée vers la communication, vers la socialisation des messages* ». (Marty, 2005 : 245).

Ainsi, qu'il s'agisse de pratique collaborative d'écriture ou des possibilités offertes aux individus de s'exprimer publiquement par l'écrit, si les outils numériques de production et de diffusion de l'écrit transforment les conditions de la pratique de la langue, si la Toile « *démocratise la possibilité de publier à un degré qui n'aurait jamais pu être envisagé dans le monde de l'imprimé* » (Guédon, 1997, cité par Mangenot, 1998 : 140), toute méthodologie qui favorisera son intégration est essentielle.

Ce rapide aperçu nous aura donc permis de constater que non seulement les TIC s'insèrent particulièrement bien dans une démarche en projet, mais également que ces technologies offrent de nombreuses possibilités et potentialités qui concernent très exactement les traits caractéristiques de cette méthodologie : démarche d'investigation et de résolution de problèmes, mutualisation du travail et coopération en vue d'une réalisation commune, résultat concret s'inscrivant dans des formes actuelles de socialisation, ouverture sur le monde, prise en compte de la complexité, recours à des pratiques expertes.

Ainsi, les TIC, dans plus d'un cas, rendent la pédagogie du projet, ou du moins certains de ses traits caractéristiques, possible. Il n'est, en effet, pas inutile de rappeler que dans certains

contextes, Internet représente, si ce n'est la seule, du moins la principale possibilité d'ouverture sur l'extérieur (quand le lieu d'enseignement est pauvre en ressources documentaires ou très isolé, quand certains interdits – notamment quand on est femme – limitent les possibilités). Tel est d'ailleurs le cas pour ce qui est de notre terrain. Il s'avérera, en effet, que dans le contexte qui est le nôtre, en Arabie Saoudite, à la section féminine de l'Université Roi Abdul Aziz, notre projet d'*Atelier culinaire* – ce qui, comme nous le verrons, ne sera pas sans impact sur les apprentissages –, ne pourra aller jusqu'à inclure des intervenants français extérieurs (pour une rencontre autour de spécialités culinaires françaises), ni jusqu'à envisager une sortie dans un des restaurants locaux proposant de la cuisine française, certaines étudiantes ne pouvant pas sortir. Ainsi, dans la configuration qui était la nôtre, disons-le clairement, sans la Toile, le projet – au risque de ne plus relever de la pédagogie du projet – aurait perdu de son ampleur, se serait vu limité au niveau de son accès à des documents en langue-cible, aurait vu disparaître sa principale possibilité d'ancrage social (la diffusion des productions sur des sites culinaires francophones) et surtout, toute possibilité de sortir des murs de l'institution (la socialisation des productions se limitant, dès lors, à l'organisation d'un « concours », dans l'enceinte de l'Université, la palme du meilleur menu et du meilleur plat étant décernée… par un jury de professeur).

Mais on ne peut s'arrêter là, à l'idée que les TIC représentent, en quelque sorte, une opportunité dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie du projet.

Si les TIC peuvent s'avérer essentielles pour une démarche en projet, force est de constater que la pédagogie du projet, comme la PA, représente une modalité d'intégration des TIC qui cadre et optimise leur utilisation.

En effet, les TIC (comme les TICE, d'ailleurs), pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères comme pour tout autre domaine d'enseignement, n'ont pas de valeur en soi et n'offrent véritablement d'intérêt que s'ils sont associés à des dispositifs pédagogiques riches et complexes, proches de la façon dont les individus apprennent.

Ainsi, pour Lebrun les bénéfices, en termes d'apprentissages, d'une intégration des nouvelles technologies, dépendent directement des méthodologies qui les incorporent : « *Les recherches sur les technologies ont montré que l'impact le plus sensible des outils technologiques sur la qualité des apprentissages se révélait au travers des méthodes pédagogiques mises en place autour de l'outil* » (Lebrun, 2007a : 92). Ainsi, les « *recherches en technologie de l'éducation couvrant plusieurs décennies ont bien montré que leur impact le plus significatif n'était pas à trouver dans des formes qui reproduisaient à l'écran les caractéristiques traditionnelles de*

l'enseignement. […] », au contraire, « *on peut affirmer que l'impact des technologies a été le plus grand lorsque celles-ci ont été intégrées dans les méthodes ouvertes et actives dont nous avons esquissé les caractéristiques et qui contribuent à la préparation des personnalités " fortes " que la société revendique* » (Lebrun, 2007a : 194).

Sans être aussi affirmatif (et exclusif) que Jean-Pierre Carrier qui écrit dans « L'école et le multimédia » : « *Il ne faut donc pas partir de l'apprentissage technique, mais de l'usage que les élèves peuvent en faire dans le cadre d'une finalité. C'est toute la différence entre un cours informatique et un enseignant recourant au multimédia. Cette entrée* ***ne sera efficace que dans le cadre d'une pédagogie du projet*** » (Cité par Weisser, 2001, souligné par nous), nous pensons que la pédagogie du projet, si elle n'est pas la seule, est une méthodologie qui réunit les conditions d'une intégration réussie des TIC.

En effet, la pédagogie du projet, en finalisant les échanges, garantit une certaine authenticité aux actes de communication ; elle s'avère, par ailleurs, déterminante pour ce qui est de la motivation ; enfin, elle répond aux exigences de transformation des modalités d'enseignement/apprentissage que suppose une réelle intégration des TIC :

a. Une garantie quant à l'authenticité des situations de communication

Rappelons tout d'abord que, pour Mangenot, la télécommunication – faute de quoi celle-ci « tourne vite court » –, doit être encadrée par la pédagogie du projet : « *si l'on vise une certaine efficacité dans les apprentissages, la communication gagnera à être encadrée par des projets, de même que la consultation des données doit être guidée par des tâches* » (Mangenot, 1998 : 138). Il insiste sur « *le rôle fondamental que jouent les tâches et les scénarios de communication dans la motivation à communiquer* » (Mangenot, 2008), le scénario de communication[103] étant un élément important du scénario pédagogique qu'il s'agit de ne pas négliger.

En effet, l'artificialité de certains scénarios de communication ne peut que générer des situations de communication dépourvues d'enjeux véritables, sans impact réel et ne relevant en rien ni d'une expression collective ou d'une expression en son nom propre, ni d'une expression de soi. Ce qui, bien entendu, joue sur la motivation, mais également sur la teneur des apprentissages et est particulièrement dommageable dans le cadre d'une DLCE : l'artificialité de la communication

[103] « *Dejean-Thircuir & Mangenot (2006b) définissent le scénario de communication comme une prévision des échanges en ligne visés, tant sur le plan des outils technologiques, que sur celui du rythme de travail ou encore de la configuration des groupes. En sommes, concevoir un scénario de communication consiste à se demander qui va communiquer avec qui, à l'aide de quels outils (notamment synchrones ou asynchrones), avec quelle chronologie et selon quelle configuration de participation (binômes, petit groupe, grand groupe)* » (Mangenot, 2008).

faussant les échanges, ceux-ci n'ont pas pour enjeux de combler les décalages de nature culturelle pas plus que de construire un dialogue interculturel. Si bien que Mangenot (2008) en vient à se demander, à propos d'une des situations[104]qu'il analyse « *si la technique du jeu de rôle, avec la fantaisie et l'expression spontanée qu'il encourage, convient bien à la communication interculturelle : peut-on entrer dans un échange interculturel si l'on joue un autre personnage que soi-même, en langue étrangère qui plus est ?* ».

Or, comme nous l'avons déjà abondamment souligné – parce que dans le cadre de l'émergence du projet, du dépassement des situations-problèmes, de la collaboration et de la coopération, est initié un usage fonctionnel de la langue, et parce que le projet représente un enjeu réel – la pédagogie du projet est une approche qui offre des réponses, présente certaines garanties quant à l'authenticité des situations de communication et, ainsi, permet d'éviter certaines dérives dans l'utilisation des TIC.

Ce que corrobore Petitjean (1989), à propos de la didactique de l'écriture en langue maternelle, « *le travail en projet atténue l'artificialité des situations de communication, du seul fait qu'il développe des expériences d'écriture intégrées à des activités finalisées* » (Cité par Mangenot, 1998 : 138).

b. Une garantie quant à la motivation

Diane Huot, France H. Lemonnier (2010), dans un article rendant compte d'une recherche effectuée notamment pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec qui, avant d'investir des sommes importantes dans le système scolaire, désirait savoir si les élèves apprendraient mieux avec ou sans TIC, précisent :

> C'est dans ce contexte qu'un projet de recherche à trois volets [a] été mis sur pied à l'école secondaire entre 1998 et 2003 et que les mêmes cohortes d'élèves, locuteurs natifs du français [ont] été observées relativement à l'utilisation des TIC et à l'apprentissage du français L1 et de l'anglais L2. Les volets de ce projet portaient respectivement sur la description du déroulement de l'intégration des TIC, sur la mesure des attitudes et de la motivation des élèves à l'égard de l'école, à l'égard de l'apprentissage et à l'égard des TIC et sur l'évaluation systématique des productions écrites en français et en anglais. (Huot, Lemonnier, 2010 : 72).

Cette recherche s'est fondée sur l'observation de groupes d'élèves exposés à quatre contextes d'apprentissage différents, à savoir :

[104] Des échanges en ligne ayant pour but d'organiser une fête polynésienne pour un personnage fictif, Sophie, métisse polynésienne.

1. une classe où l'on a recours à l'approche pédagogique par projet (APPP) et où chacun des élèves est muni d'un ordinateur portable branché en réseau et a un accès Internet à la maison. Cette condition d'apprentissage a été dénommée (TIC avec APPP) ;
2. une classe sans APPP où les élèves suivent un cours d'informatique au laboratoire d'informatique (TIC sans APPP) ;
3. une classe où les élèves n'ont pas accès aux TIC et où ils suivent une APPP (APPP sans TIC) ;
4. une classe où l'on a recours ni aux TIC, ni à l'APPP.

Chacun de ces groupes comprenant entre 25 et 30 élèves.

Or, dans le cadre de cette recherche, les « *résultats montrent que, dans l'ensemble*[105], *les motivations sont positives et les attitudes sont favorables dans tous les groupes,* ***mais se maintiennent davantage dans le groupe expérimental de la condition TIC + APPP*** *que dans les groupes témoins. Plus précisément, on peut remarquer qu'à long terme (sur une période de 5 ans), la motivation à utiliser les TIC en général et la motivation à utiliser les TIC dans l'apprentissage du français et de l'anglais sont plus fortes chez les élèves du groupe de la condition TIC + APPP. De plus, les attitudes et la motivation de ces élèves demeurent stables pendant toute la durée de leur secondaire* » (Huot & Lemonnier, 2010 : 75, souligné par nous). Impact sur la motivation qui est à nouveau souligné dans la conclusion :

> Les résultats de cette recherche ont montré **qu'il existe un lien entre l'utilisation des TIC jumelée à une approche pédagogique par projet et l'apprentissage des langues**, ce lien étant parfois ténu, parfois important, à court terme ou à moyen terme. Ils ont montré aussi que ce lien concernait la motivation des élèves ou leurs attitudes vis-à-vis de l'apprentissage en général ou de l'apprentissage du français et de l'anglais, […]. (Huot & Lemonnier, 2010 : 76, en gras par les auteures, souligné par nous).

- Une homologie entre la façon dont les enseignants et les apprenants conçoivent les apprentissages et un climat propice aux apprentissages

  Cette étude révèle, par ailleurs, ce qui n'est pas sans jouer sur la motivation, que les « *données recueillies permettent de voir que dans le cas du contexte d'apprentissage représenté par le groupe APPP avec TIC,*[…] [les élèves] *ont aussi appris à travailler en équipe et à collaborer entre eux, ce qui témoigne de la grande cohérence entre le modèle initié par l'équipe*

[105] C'est-à-dire pour ce qui est du volet « *attitudes et motivation à l'égard de l'école, à l'égard de l'apprentissage du français et de l'anglais et à l'égard de l'utilisation des TIC* » (Huot & Lemonnier, 2010 : 72).

d'enseignants et celui adopté par les élèves. Un ensemble de facteurs tels la nature des activités, le type de relation élève-enseignant, la disposition matérielle de la classe, les règles de l'école, contribue à créer un climat de classe stimulant et amène les élèves à percevoir l'école comme un milieu de vie agréable et attirant » (Huot & Lemonnier, 2010 : 73, souligné par nous).

- Une articulation étroite des TIC aux activités pédagogiques

Cette recherche a également permis de constater que l'un des points forts de la pédagogie du projet est de permettre une étroite articulation des activités pédagogiques et de l'usage des TIC : « *Les données recueillies permettent de voir que dans le cas du contexte d'apprentissage représenté par le groupe APPP avec TIC, les TIC sont étroitement intégrées aux activités pédagogiques autant dans le cours de français et d'anglais que dans les autres matières. En plus d'avoir acquis des compétences impressionnantes au regard de l'utilisation des TIC, les élèves ont appris à gérer leur apprentissage et à réaliser des projets relativement imposants par rapport à leur âge, et ce, sans être gênés par la technologie*. (Huot & Lemonnier, 2010 : 73).

Et cette remarque n'est pas sans importance dans la mesure où, pour Bibeau (2008 : 11-12, souligné par nous) rendant compte des travaux de Christian Barrette, il s'agit là de l'un des critères d'une intégration réussie des TIC :

> Le Centre de recherche CARET (Bill et Melinda Gates Foundation) a comparé des centaines de recherches américaines mesurant les effets sur les élèves et leurs apprentissages de l'utilisation des TIC à l'école[106]. Il semble, selon Barrette, qu'à certaines conditions, l'usage des TIC améliore les résultats scolaires des élèves.

[106] *Center for Applied Research in Educational Technologies* (CARET). « *Questions and Answers* » : .

*1) La technologie **améliore les résultats scolaires** quand le dispositif d'enseignement :*
1.1 soutient directement les objectifs du programme d'études qui sont évalués ; *1.2 offre aux élèves des possibilités de collaboration ;* *1.3 s'ajuste aux capacités de l'élève et à son expérience antérieure et fournit une rétroaction au sujet de ses résultats et progrès dans l'application ;* *1.4 s'intègre aux activités pédagogiques courantes ;* *1.5 présente aux élèves des moyens de conception et de mise en place de projets qui dépassent le contenu du programme d'études (compétences transversales) ;* *1.6 est utilisé dans des établissements qui soutiennent l'utilisation de la technologie.* »

Tableau 10 : À quelles conditions un dispositif intégrant les TIC améliore-t-il les résultats scolaires ? (extrait de Bibeau 2008, p. 11-12)

De fait, il s'avère que les productions réalisées par le groupe expérimental, où pédagogie du projet et TIC sont associés, sont de meilleure qualité, tant au niveau de la longueur qu'au niveau de la complexité syntaxique :

> Les résultats montrent que les élèves du groupe expérimental TIC avec APPP ont réussi à écrire des textes plus longs (aspect général), avec des phrases contenant des propositions plus complexes (aspect syntaxique), et ce, tant en français L1 qu'en anglais L2. En ce qui a trait aux résultats issus des autres aspects de l'analyse (aspects textuel, lexical, grammatical), les élèves du groupe expérimental TIC avec APPP sont tout à fait comparables à ceux des autres groupes, d'un point de vue statistique. On pourra voir aussi que le recours aux TIC a eu une influence, parfois à court terme, parfois à long terme, sur certains aspects de la qualité des textes de ces élèves. (Huot & Lemonnier, 2010 : 76).

Mais si l'on s'attarde sur le tableau ci-mentionné, si l'on s'attache à l'énoncé des conditions requises pour une intégration des TIC qui améliorent les résultats scolaires, et que l'on passe la pédagogie du projet au crible de ces conditions, on constate qu'outre le point 1.4 « *s'intègre aux activités pédagogiques courantes* », la pédagogie du projet remplit bon nombre de conditions, et même toutes hormis la dernière « 1.6 *est utilisé dans des établissements qui soutiennent l'utilisation de la technologie* ». Cette méthodologie, en effet, reposant sur une réalisation collective, « *offre* [effectivement] *aux élèves des possibilités de collaboration* » ; partant des intérêts et des besoins des apprenants, elle « *s'ajuste aux capacités de l'élève et à son expérience antérieure* » ; enfin, cela va de soi, elle « *présente aux élèves des moyens de conception et de mise en place de projets qui dépassent le contenu du programme d'études* ». De même, dans la mesure où la pédagogie du projet est – ainsi que nous l'avons montré et ce pour plusieurs raisons-

attentive à la négociation des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation, et à la mise en place d'une évaluation formative, celle-ci se doit de soutenir « *directement les objectifs du programme d'études qui sont évalués* » et de *« fourn*[ir] *une rétroaction au sujet des résultats et progrès* ».

Si, de plus, on s'intéresse au second tableau, sur les conditions requises pour développer des opérations cognitives de haut niveau, que Bibeau (rendant toujours compte des travaux de Barrette) propose, immédiatement après celui que nous venons d'évoquer, la parenté avec la pédagogie du projet, quand celle-ci intègre les TIC, est si flagrante qu'elle se passe de commentaires :

*2) La technologie permet le **développement des opérations cognitives d'ordre supérieur** quand :*
2.1 on enseigne aux étudiants à appliquer le processus de la résolution de problèmes et qu'on leur donne des occasions d'appliquer la technologie à la recherche de solutions ; *2.2 les étudiants travaillent dans des communautés d'apprentissage à l'aide des technologies pour résoudre des problèmes ;* *2.3 les étudiants emploient des outils de présentation et de communication pour traiter, présenter, éditer et partager des résultats de recherches*.

Tableau 11 : À quelles conditions l'usage des technologies permet-il le développement d'opérations cognitives de haut niveau ? (extrait de Bibeau 2008, p. 12)

Ainsi, à en croire ces études, on peut penser que la pédagogie du projet est une des méthodologies qui permet une intégration réussie des TIC. Celle-ci exploitant et canalisant le potentiel pédagogique d'enseignement et d'apprentissage que ces technologies recèlent.

c. Une réponse aux exigences de transformation

Certains auteurs vont plus loin. Selon eux, l'intégration des TIC suppose et impose une refonte de l'enseignement/apprentissage. Or, il semble bien, à nouveau, que la pédagogie du projet offre des réponses à ces exigences de transformation.

Citons plus longuement un extrait déjà mentionné de Mangenot (1998 : 140-141) :

> On a vu que pour qu'Internet puisse servir à de véritables apprentissages, il faut éviter deux écueils : le zapping et la communication à vide, sans objectif. Il convient alors de se situer soit dans la perspective de la tâche, soit dans celle du projet, ce qui implique un certain type de

pédagogie. Certains, comme Robert Bibeau (1998), du ministère de l'Éducation du Québec, affirment " *qu'on ne devrait pas avoir pour projet d'intégrer les technologies de l'information à l'école, mais plutôt de transformer la pratique pédagogique de l'école* ", et annoncent que les TIC seront inutiles si nous refusons de transformer notre pédagogie. À l'inverse, les technocrates semblent croire qu'il suffit d'introduire Internet dans les établissements pour transformer les pratiques pédagogiques. La réalité est sans doute beaucoup plus complexe : comme l'ont bien analysé, à propos de l'outil informatique, les responsables d'une longue expérimentation menée aux États-Unis :

> Les ressources technologiques catalysent le changement dans les méthodes pédagogiques, car elles dictent un nouveau départ, une refonte du contexte qui laisse entrevoir de nouvelles façons de fonctionner. […]. *(Haymore Sandholtz, Ringstaff, Owyer,* 1997 : p. 50*).*

Ce que confirme Bibeau :

> Internet offre un support interactif extraordinairement bien adapté aux besoins éducatifs : messageries et listes de diffusion pour travailler à plusieurs sur un même projet, groupes de discussion pour les débats, sessions de bavardage (chat) pour les échanges en mode synchrone et enfin le Web pour publier l'information ; **trois outils de télécollaboration indispensables pour créer les conditions d'une nouvelle pédagogie à l'aide des technologies.** (Bibeau, 2001 : 32, souligné par nous).

Or, même dans un contexte institutionnel favorable, les recherches démontrent que les TIC sont sous-exploités par les enseignants. S'il en est ainsi, selon Bibeau, c'est parce que l'intégration des TIC ne peut être pertinente et efficiente que si l'ensemble du système change ; les technologies, en effet, ne seront « nouvelles » que si les pédagogies qui les emploient le sont :

> Les recherches démontrent que la technologie aura moins d'influence sur la qualité de l'apprentissage si elle est uniquement utilisée pour appuyer des façons traditionnelles d'enseigner et d'apprendre et que, par conséquent, l**'utilisation des ordinateurs et d'Internet exigent de restructurer les programmes d'études, les méthodes d'enseignement, l'espace physique de la classe et l'horaire de l'école.** (Bibeau, 2001 : 21, souligné par nous).

Ce que confirme Lebrun (2007a : 192) :

> […] nous pensons également que les changements escomptés ne peuvent s'envisager sans une " réforme " ample et inscrite dans la durée : elle toucherait l'ensemble de la chaîne éducative et nécessiterait une révision complète des programmes d'enseignement ; nous l'avons vu, c'est une des conditions d'actualisation des potentiels des technologies.

Mais, les transformations et les restructurations – l'évolution – qu'exigent les TIC sont profondes, ce qui ne va pas sans susciter des résistances. Cette refonte, selon Bibeau, porte, en effet, sur :

- les **relations didactiques** et induit une redéfinition des rôles de chacun :
  - Un apprenant consentant, actif et conscient[107]
  - Un enseignant-animateur-médiateur facilitateur d'apprentissages[108]
  - Une communauté d'apprentissage[109] ;
- les **relations interindividuelles**[110] (développement de partenariats, de relations interpersonnelles durables entre apprenants et avec les tuteurs et enseignants, entre enseignants) ;
- les **modalités d'enseignement/apprentissage** (démarche de résolution-problème/pédagogie du contrat/pédagogie différenciée/co-apprentissage/ approche coopérative et participative) ;
- le **cloisonnement disciplinaire**[111] des apprentissages, des programmes, des évaluations ;
- la définition de ce qu'est une **unité d'apprentissage** ;
- l'**organisation spatiale et temporelle** des salles de classe et des emplois du temps ;
- une **volonté politique** (accompagnement et formation des enseignants, refonte des programmes, moyens financiers).

---

[107] « *Plus qu'un engin de travail intellectuel,* ***l'ordinateur est un miroir cognitif*** *: il incite l'élève à réfléchir sur son fonctionnement cognitif, à verbaliser ses stratégies, à mieux comprendre son processus d'apprentissage, à objectiver et structurer sa démarche. L'ordinateur agit comme révélateur à la fois des compétences et des connaissances de l'élève ainsi que des mécanismes par lesquels s'acquièrent les connaissances et les aptitudes* » (Bibeau, 2001 : 30).

[108] « *L'équipe de recherche du Réseau scolaire canadien (Rescol) constate que, dans un contexte où les technologies nouvelles jouent un rôle important,* […] *les éducateurs innovateurs rejettent le paradigme selon lequel la connaissance est donnée aux élèves de l'extérieur, par l'intermédiaire d'un* ***maître qui sait et qui transmet****, pour adopter plutôt le paradigme socio-constructiviste qui propose que l'enseignant soit un* ***médiateur*** *qui choisit les objets de connaissances, les désigne à l'action de l'apprenant, contrôle l'activité d'apprentissage, aide à poser des hypothèses, permet la construction du sens, incite à des vérifications, suscite des contradictions, contribue à la régulation du processus d'apprentissage, déstabilise l'apprenant dans ses certitudes et parfois dans ses préjugés et propose des voies de solutions que l'élève met lui-même en œuvre* » (Bibeau, 2001 : 18).

[109] « *Le jumelage d'élèves plus âgés et d'élèves plus jeunes au laboratoire d'ordinateurs est aussi une façon d'élargir les fratries et de développer le sentiment d'appartenance* » (Bibeau, 2001 : 26).

[110] « *L'école doit redevenir un lieu de savoirs intégrés et médiatisés, c'est-à-dire un lieu où il y a davantage de liens et de relations fraternelles entre le personnel et les étudiants* [...] » (Bibeau, 2001 : 24). « *L'école branchée à Internet doit mettre l'élève au centre de ses préoccupations et favoriser la création de liens solides entre les adultes et les élèves* » (Bibeau, 2001 : 24).

[111] *«* […] *n'est-il pas requis de transgresser les frontières entre les disciplines en établissant des passerelles, des intersections entre les connaissances décompartimentées de façon à favoriser le développement de compétences transversales ? »* (Bibeau, 2001 : 2-3) ; « Trop souvent, **les contenus que l'école propose portent sur des apprentissages compartimentés et segmentés qui semblent avoir plus ou moins de sens pour l'élève**. […] *Il faudra pourtant apprendre à décloisonner les champs d'études, à intégrer les disciplines par une approche transdisciplinaire.* […] » (Bibeau, 2001 : 31-32, souligné par l'auteur).

Bibeau, pour sa part, prône, pour que l'école s'adapte aux changements et intègre l'ordinateur et Internet, une vision humaniste, transdisciplinaire et anthropocentriste : « ***Pour innover en pédagogie au moyen des technologies, il faut d'abord se préoccuper de l'élève et s'occuper ensuite des technologies***. *C'est le fondement d'une vision humaniste, transdisciplinaire*[112] *et " anthropocentriste " et d'une approche socioconstructiviste et systémique de l'innovation en éducation* […] » (Bibeau, 2001 : 10, souligné par l'auteur). Ainsi, « *adopter une approche " anthropocentriste " signifie que l'on a pour projet de transformer la pédagogie à l'aide des technologies afin que l'école réponde mieux aux besoins de formation des élèves* » (Bibeau, 2001 : 10).

Mais, à bien y regarder, les points sur lesquels portent la refonte systémique de l'enseignement/apprentissage auquel Bibeau aspire, sont des aspects que la pédagogie du projet prend en compte.

Ce parcours de réflexion sur la question de l'intégration de TIC nous amène donc, finalement, à nous poser cette question : la pédagogie du projet contient-elle les ferments d'une refonte globale du système éducatif ? Peut-on s'appuyer sur cette méthodologie pour envisager la nécessaire mutation des modalités d'enseignement/apprentissage ?

Précisons tout d'abord que nous pensons, comme Puren, qu'accorder l'exclusivité à une méthodologie aurait pour conséquence de figer l'évolution en cours et qu'il est essentiel, au contraire, de maintenir un kaléidoscope de possibilités méthodologiques pour accompagner ces transformations nécessaires.

Ceci précisé, le questionnement demeure intéressant.

On peut effectivement se demander ce qu'il en est, si la pédagogie du projet, qui est, elle aussi, une méthode innovante, centrée sur l'apprenant et transdisciplinaire, est en mesure d'apporter des réponses à cette nécessaire refonte de l'enseignement. Une chose est sûre, c'est que l'adoption généralisée de la pédagogie du projet dans les lieux d'enseignement aurait indiscutablement pour conséquence une transformation globale du système, et ce, parce que la pédagogie du projet :

[112] *« C'est à cette préoccupation de généralisation [*que l'élève puisse transférer ses apprentissages à d'autres contextes pertinents*] que répond l'intégration des apprentissages. Elle dépasse la simple juxtaposition de thématiques communes et la pédagogie par projets. La véritable intégration est transdisciplinaire par essence et ses objets sont des abstractions génériques : des habiletés fondamentales, des processus cognitifs, des concepts généraux, des méthodes de travail, des attitudes […] »* (Roy, Henry, Cormier, 1997 ; cité par Bibeau, 2001 : 31-32).

- délimite des unités d'apprentissage qui sont en réalité des « événements d'apprentissage » (singularité/inédit/impact social) qui remettent en cause l'organisation spatiale et temporelle des classes ;
- induit une refonte des relations didactiques et pédagogiques, une transformation des relations enseignant-apprenants, apprenants-apprenants et de la relation au savoir ;
- relève d'une approche transdisciplinaire (résolution de problème) et pluridisciplinaire (en phase avec les questionnements et les intérêts des apprenants) ;
- ouvre l'école sur l'extérieur ;
- inscrit l'apprenant dans une communauté d'apprenants et fait de la classe une micro-société ;
- prend en compte l'apprenant dans sa globalité, dans toutes ses dimensions (attitudes et relations interpersonnelles comprises) et évite de le réduire au simple statut d'élève ;
- vise aussi bien le développement d'une pensée convergente que d'une pensée divergente, et favorise l'expression collective comme l'expression individuelle, l'initiative et la créativité ;
- vise une approche équilibrant projet individuel (projet de soi, projet de formation, projet de vie) et projet collectif ;
- et induit une redéfinition des modalités d'évaluation.

Pourtant certaines interrogations demeurent. La pédagogie du projet se pense-t-elle en tant que telle, en tant que méthodologie qui installe les conditions d'une refonte du système ? Ses réflexions à ce sujet sont-elles véritablement abouties ? S'est-on véritablement demandé ce qu'il adviendrait du système éducatif si globalement celui-ci adoptait la pédagogie du projet ?

A-t-on vraiment pensé à la façon dont peuvent et doivent s'enchaîner les projets ? Comment dépasser l'émiettement, en termes d'apprentissage, que risque de susciter cette « navigation à vue », centrée sur les intérêts, les préoccupations, les questionnements des apprenants ? Comment dessiner une vision globale, cette vision d'ensemble – condition nécessaire pour une intégration effective et généralisée de la pédagogie du projet ? A-t-on vraiment procédé à une classification des projets en termes d'objectifs d'apprentissage ? Et de quels objectifs s'agirait-il ?

Si le point fort de la pédagogie du projet est de prendre en compte la question du transfert (Perrenoud, 1997)[113], essentielle dans le cadre des apprentissages, pourquoi ne dessinerait-on pas une nomenclature de ces objectifs de transferts ? Quelle trame, si ce n'est celle-ci, permettrait d'intégrer chaque projet dans une progression, des programmes communs, dans un curriculum ? Quelle ossature si ce n'est celle-ci ou celle qu'évoque Bibeau qui consiste à viser une intégration

[113] « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis hors de l'école », in *Pédagogie collégiale (Québec),* vol. 10, n° 3, mars 1997, p. 5-16.

transdisciplinaire des apprentissages et le développement d'habiletés fondamentales, de processus cognitifs, de concepts généraux, de méthodes de travail, d'attitudes… ?

On en vient donc à l'idée que la pédagogie du projet pourrait être une réponse (parmi d'autres qu'il ne s'agit pas d'exclure) au besoin de transformation du système éducatif, en crise[114]- réponse qui permettrait d'intégrer les TIC – si elle allait plus loin dans une réflexion où elle s'envisagerait comme telle, comme une méthodologie qui donne corps aux évolutions nécessaires, comme une méthodologie qui non seulement vise des refontes systémiques, mais s'en donne les moyens, c'est-à-dire cherche à inscrire les projets dans une organisation d'ensemble, comprenant toutes les composantes et les contraintes d'un système éducatif global. Peut-être, pour ce faire, doit-elle chercher à dépasser son statut d'expérience innovante, certes, mais trop souvent isolée, marginalisée, auquel malgré tout elle est encore associée et aller plus loin dans sa réflexion. Peut-être est-ce à ces conditions qu'elle obtiendra une meilleure écoute institutionnelle et sociale et qu'elle trouvera sa place dans la nécessaire mutation des systèmes éducatifs.

Il n'est pas impossible que cette réflexion voit le jour dans le cadre de la didactique des langues étrangères, avec, comme nous l'avons vu, l'impulsion donnée par le Cadre européen et la promotion de la PA et de la pédagogie du projet – la généralisation de ces approches pédagogiques ayant nécessairement un impact non seulement au niveau de la pratique, mais également au niveau des avancées théoriques.

Mais pour l'instant force est de constater qu'un consensus apparaît, les chercheurs voyant dans l'articulation des TIC, de la pédagogie du projet et de l'enseignement des langues étrangères une alternative prometteuse permettant l'apprentissage des langues.

Avant de conclure ce chapitre, nous aimerions préciser que, dans les premiers temps de cette recherche – notre objectif dans le cadre du travail sur le terrain étant d'innover, d'expérimenter d'autres façons d'apprendre le français – nous avons d'abord pensé, pour ce faire, intégrer les TIC. Mais, alors que nous cherchions à imaginer un dispositif qui, tout en s'appuyant sur un environnement numérique, permette d'apprendre autrement, il nous est apparu que, pour innover, il fallait plutôt s'orienter vers des méthodologies innovantes que vers les technologies, qui, en soi, ne garantissaient pas l'innovation pédagogique. C'est ainsi, qu'après avoir longuement

[114] « *Si le système d'éducation est en crise, c'est qu'il constitue l'un des derniers bastions où les technologies de l'information et de la communication (TIC) n'ont pas encore été véritablement intégrées* » et surtout parce que « *l'école traditionnelle a été conçue au XIX^e siècle et qu'elle ne répond plus aux exigences modernes* » (Bibeau, 2001 : 4).

envisagé la possibilité d'expérimenter un dispositif intégrant les TIC, nous nous sommes orientée vers l'introduction, à l'Université Roi Abdul Aziz, d'un dispositif relevant de la pédagogie du projet.

L'expérimentation conduite sur le terrain conserve cependant la trace de cette première orientation puisque, si elle s'inscrit résolument dans une démarche en projet, elle ne s'interdit pas – loin de là – le recours au TIC.

2.4. CONCLUSION

Après avoir cerné la **notion de projet** dans sa généralité (un processus, délimité dans le temps, qui partant d'une projection débouche sur un résultat et aboutit à une évaluation, un processus qui prend en compte l'anticipation dans le processus de réalisation, et est caractérisé par la mise en perspective (dialectique) de notions d'ordinaire aussi antinomiques que l'idée et l'action, la conception et la réalisation, l'être là et le devenir, le présent et le futur), après avoir dessiné une typologie des projets, nous nous sommes efforcé d'opérer des distinctions parmi ceux qui relèvent de la sphère éducative.

Ce concept de projet circonscrit, il devenait possible, en nous appuyant sur les travaux des spécialistes de la pédagogie de projet, de définir, de cerner les caractéristiques ainsi que les conditions de mise en œuvre de la pédagogie du projet. Cette analyse est passée successivement par la mise en évidence des courants pédagogiques dans lesquels elle s'inscrit, des fondements théoriques qui la nourrissent, et des figures marquantes qui, dès le début du XX^{e} siècle, se sont attachées à sa promotion et à son élaboration. Puis, notre étude s'est centrée sur la question de la progression des dispositifs relevant de la pédagogie du projet, des phases constitutives et des étapes d'une démarche en projet. Nous avons ainsi été amenée à proposer une modélisation – en trois phases – du dispositif élaboré dans le cadre de notre terrain ainsi qu'un tableau déclinant ses étapes essentielles. Enfin, il nous a paru important de nous interroger sur cette phase incontournable, celle de la préparation que tout enseignant doit effectuer avant et pendant un projet. C'est donc aussi bien au plan théorique qu'au niveau pratique que nous nous sommes appliquée à cerner cette méthodologie.

La pédagogie du projet caractérisée, restait à s'interroger sur ses apports, ses bénéfices en termes d'apprentissages. Ceux-ci sont nombreux et diversifiés. La pédagogie du projet, en effet, vise aussi bien la construction et le transfert de savoirs, et de savoir-faire, disciplinaires et transdisciplinaires, culturels et sociaux que le développement de la personnalité de l'apprenant et, en l'occurrence, le développement de savoir-être et de savoir-agir, d'attitudes et de valeurs. La finalisation des apprentissages par la réalisation d'une production collective, fruit de la participation active de chacun, permet également aussi bien de développer l'autonomie et la créativité que la capacité à collaborer, à coopérer et à adopter une attitude responsable. Auteurs et acteurs de leurs apprentissages, les apprenants – point-phare de la pédagogie du projet – se montrent ainsi plus motivés. Enfin, pour finir, il nous a fallu, ainsi que les théoriciens de la

pédagogie du projet le font, insister sur le fait que, dans le cadre de cette méthodologie, les relations enseignant-enseigné évoluaient considérablement.

Mais la mise en évidence des points forts de la pédagogie du projet nécessitait également le contre-point d'une prise en compte des dérives (productiviste, techniciste et spontanéiste) qui sont les siennes et des limites auxquelles elle se heurte (le temps, les moyens financiers, le contexte d'enseignement, la formation des enseignants, les obstacles socioculturels).

Poursuivant notre parcours d'analyse, nous nous sommes ensuite posé la question de l'intégration de la pédagogie du projet dans la perspective historique de l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ce qui nous a amenée au constat que le courant le plus actuel de la didactique des langues-cultures – la perspective actionnelle – accordait une place de choix à la pédagogie du projet, celle-ci apparaissant comme une forme privilégiée de mise en œuvre de cette nouvelle approche.

Enfin, eu égard à notre dispositif qui se caractérise par un fort recours aux technologies de l'information et de la communication et parce qu'il s'agit d'une réflexion qui fait l'objet de recherches récentes, il nous a semblé nécessaire de terminer ce développement par une interrogation sur **l'intégration des TIC** dans la DLCE. Celle-ci nous a permis de mettre en évidence bon nombre de convergences entre les possibilités offertes par ces technologies et les derniers courants de la DLCE. Mais cette réflexion sur les apports des TIC nous a également amenée à nous demander dans quelle mesure la pédagogie du projet pouvait être une réponse au besoin de mutation d'un système éducatif en crise et quelle forme prendrait cette intégration si la pédagogie du projet – qui notamment remet en cause les cloisonnements disciplinaires – était globalement adoptée dans les systèmes éducatifs. Questionnement que nous n'avons fait qu'ébaucher, il nous faudrait poursuivre nos lectures pour savoir si des travaux sur la façon dont les projets pourraient être inscrits dans un curriculum, et quelle forme il prendrait, ont été conduits et si cette réflexion a été engagée.

Le contexte et cadre théorique posés, nous pouvons maintenant aborder le second volet de cette thèse et ce qui a trait à l'expérience menée sur le terrain, à l'étude de cas, à l'analyse qualitative de cette expérimentation de la pédagogie du projet pour un public saoudien.

DEUXIÈME PARTIE

TRAVAIL DE TERRAIN

Expérimentation, relevant de la pédagogie du projet, réalisée au sein de la section féminine de français à l'Université Roi Abdul Aziz de Djeddah (Arabie Saoudite)

Chapitre 3
Travail de terrain. Étude de cas.
Expérimentation relevant de la pédagogie du projet

« *Dis-moi et j'oublierai, montre-moi et je me souviendrai, implique-moi et je comprendrai.* »

Kong Fu Zi (551-479 av. J.-C.)

Pour rendre compte de cette expérimentation sur le terrain, dont l'enjeu était d'introduire, à l'Université Roi Abdul Aziz, des pratiques d'enseignement/apprentissage du français plus actives, nous avons choisi de progresser ainsi. Nous proposerons, dans un premier temps, une description détaillée du projet et de son déroulement. À cette première description succédera un deuxième temps, d'analyse et de réflexion, dont l'enjeu principal est de se demander si le dispositif mis en place relève bien d'une pédagogie du projet. Enfin, dans un troisième temps, nous nous attacherons à cerner ce qui a pu entraver la bonne marche du projet et à mesurer son impact en termes d'apprentissages.

3.1. DESCRIPTION DU DISPOSITIF

Où ? Quand ? Dans quel cadre universitaire ?

C'est dans la section féminine de l'Université Roi Abdul Aziz, à Djeddah (à l'ouest de l'Arabie Saoudite) et plus précisément au département des langues étrangères, section de français, que j'ai pu[115], au cours du deuxième semestre universitaire de l'année 2010-2011 (du 23 mars au 6 juin 2011) mener ce travail de terrain.

Les étudiantes concernées en étaient à leur troisième année du cursus de formation universitaire – la licence de français étant obtenue à la fin de la quatrième année –, ce qui correspondait, pour elles, à leur deuxième année d'apprentissage de la langue française (la première année relevant d'un enseignement général, commun à toutes les étudiantes de la faculté des lettres).

C'est donc avec des étudiantes de troisième année, dans le cadre de l'un des six modules du sixième niveau, intitulé (Français fonctionnel LANF 315), un cours dont l'objectif est d'amener

[115] Afin d'éviter toute confusion entre le *nous*, modalité énonciative conventionnelle dans le cadre d'une thèse et de certains écrits scientifiques – modalité que j'ai adoptée précédemment –, et le pronom personnel *nous* désignant cette fois les étudiantes et moi, j'ai choisi, pour décrire cette étude de terrain que j'ai conduite moi-même, une énonciation à la première personne du singulier.

les étudiantes à maîtriser la langue française dans des situations de communication courantes liées au monde professionnel (banques, commerces…), (annexe 5), tenu par le Docteur Névine Chérif, que cette expérimentation a pu être réalisée. Ce cours du Dr. Chérif, d'un volume hebdomadaire de trois heures, est réparti en cours d'une heure (samedi, lundi, mercredi de 9 h à 10 h) et se déploie sur un semestre.

Les cours alloués à l'*Atelier culinaire* avaient lieu le samedi et le mercredi, de 11 heures à midi, et représentaient un volume hebdomadaire de deux heures, réparti sur neuf semaines, soit 18 heures au total. Par ailleurs, une permanence, le lundi de 11 h à 12 h, était proposée, afin, dans les débuts, de permettre aux membres de chaque groupe d'apprendre à se connaître autour d'un « brunch » constitué de viennoiseries françaises apportées par mes soins, puis de leur donner les moyens de se réunir et de travailler ensemble. Cette permanence était également conçue pour permettre aux étudiantes de poser des questions, d'exprimer des difficultés, ou encore de vérifier si leurs travaux étaient bien engagés. Les heures correspondant à l'*Atelier culinaire,* intervenant en sus des cours du Dr. Chérif, venaient donc s'ajouter à un emploi du temps déjà très dense pour la plupart des étudiantes. Aussi, pour être sûr que les étudiantes se montrent assidues, le Dr. Chérif m'a proposé d'allouer quinze points – sur les cent points dont elles disposent pour le module (Français fonctionnel LANF 315) – à l'évaluation des réalisations effectuées dans le cadre du projet « Étudiantes, aux fourneaux ! ».

Trouver une salle dans laquelle faire la cuisine était possible (l'Université disposant d'un département « Économie domestique »), mais celle-ci n'était pas disponible aux horaires qui nous étaient impartis. Par ailleurs, dans le cadre de ce projet, un accès à Internet étant nécessaire, il nous a fallu renoncer à la salle de cuisine et nous installer dans un laboratoire destiné à l'informatique, une salle mettant à disposition vingt-cinq ordinateurs connectés.

Figure 16 : Photos du laboratoire dans lequel le dispositif s'est déroulé.

Avec qui ?

Les étudiantes qui assistaient à notre atelier étaient donc des étudiantes dont la maîtrise du français était toute relative puisqu'elles n'avaient à leur actif que deux années d'apprentissage du français langue étrangère, ce qui correspond à un niveau A2[116], soit à un usage élémentaire de la langue pour la quasi-totalité des étudiantes, et à un niveau B1[117] pour une poignée d'entre elles (classification du *Cadre européen commun de référence pour les langues*).

La plupart des étudiantes étant nées en 1990, l'âge moyen de celles-ci était de 21 ans.

Sur les dix-neuf étudiantes inscrites dans le cours de français fonctionnel du Dr. Chérif, sept d'entre elles n'ont assisté qu'aux deux premiers cours de l'*Atelier* que j'organisais. Il s'agissait d'étudiantes, peu motivées, qui ne se sont pas montrées plus assidues au cours du Dr. Chérif.

L'*Atelier culinaire* a donc fonctionné avec douze étudiantes qui, elles, ont assisté, à de très rares exceptions près, à tous les cours. Notons, en ce qui concerne la familiarisation avec les outils Internet, que seule l'une des étudiantes était novice, toutes les autres étant habituées à manipuler un ordinateur.

---

[116] L'apprenant du niveau A2, *« peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats* » (CECR, 2005 : 25).

[117] L'apprenant du niveau B1, « *peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée* » (CECR, 2005 : 25).

3.1.1. Définition du projet

Notre projet avait pour visée la promotion de la cuisine saoudienne, pour stratégie la diffusion d'un livret électronique de cuisine, et pour objectif d'action l'élaboration de menus thématiques proposant des plats typiques du Moyen-Orient.

Le projet qui a été mené à terme avait donc pour but la réalisation, collective, d'un *Livret de cuisine électronique* proposant cinq menus et comportant, pour chacun d'eux, une entrée, un plat et un dessert. Il s'agissait, pour chacun des quatre groupes chargés de la réalisation d'un menu, d'élaborer un repas représentatif de la cuisine traditionnelle du Moyen-Orient, et, autour d'un thème, de sélectionner trois recettes typiques.

Chacune des trois recettes, chacun des trois plats du menu proposé devait adopter une forme différente : celle d'une vidéo, celle d'une bande-son, ou celle d'un texte illustré.

Au terme du projet, ces menus ont été présentés, par l'un des membres du groupe, à un jury chargé, après dégustation, de décerner la palme du meilleur menu ainsi que celle du meilleur plat.

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

- Réalisation individuelle d'une recette (illustrée, enregistrée ou filmée) élaborée grâce au téléphone portable ou au caméscope, logiciel *Power Point*, *Windows Média Player* ou *Real Player* ;
- Élaboration collective, au sein de sous-groupes, d'un menu thématique ;
- Réalisation collective d'un livret électronique, « Étudiantes, aux fourneaux ! Cinq menus savoureux de la cuisine traditionnelle du Moyen-Orient », grâce au logiciel *Flash* ;
- Présentation orale, par un rapporteur, du menu thématique élaboré par le groupe face à un jury ;
- Réalisation collective d'un repas de dégustation, proposant des spécialités du Moyen-Orient, évalué par ce jury, chacun des plats ayant été, au préalable, individuellement réalisé.

Mais s'il était d'abord destiné à être présenté devant un jury, le résultat – dans sa forme intégrale, celle du livret, ou sur le mode de certaines recettes uniquement – était également destiné à être diffusé, par le biais de sites culinaires francophones, sur la Toile.

Pourquoi ?

- La pédagogie du projet

Dans la section féminine de l'Université Roi Abdul Aziz, et plus précisément dans la section de français, j'ai pu observer que les enseignantes qui osent des pédagogies innovantes, qui s'efforcent de faire évoluer l'enseignement, sont peu nombreuses. Dans la plupart des cas, bien qu'elles utilisent des outils de pointes et des techniques modernes (Internet, vidéo-projecteur, manuels récents...), les enseignantes restent attachées à des pratiques pédagogiques traditionnelles (cours magistraux, enseignement frontal, exercices d'application individuels…). Et, par exemple, rares sont les tentatives de mise en œuvre d'une pédagogie active plaçant l'apprenant au centre des apprentissages. Or, ainsi que nous l'avons montré dans le chapitre précédent, les pédagogies soucieuses d'accorder une large place à l'activité des étudiants, de développer l'initiative et l'autonomie autant que la capacité à collaborer et à travailler en équipe avec ses pairs, sont des pédagogies qui favorisent et dynamisent les apprentissages. Il me semblait donc important de mettre à l'épreuve, dans le cadre de mon travail sur le terrain, l'une d'entre elles, la pédagogie du projet. Il s'agit là, en effet, d'une des principales raisons d'être de cette expérimentation, de cette étude de cas menée avec douze étudiantes : tester, et peut-être même, faire connaître la pédagogie du projet dans la section de français de l'Université Roi Abdul Aziz.

- Un atelier de cuisine

Par ailleurs, si j'ai choisi de m'intéresser au thème de la cuisine, c'est parce que, à mon avis, se nourrir correspond à un besoin, et que la cuisine est un centre d'intérêt pour ainsi dire universel susceptible de retenir l'attention des étudiantes et c'est aussi parce que la cuisine d'un pays participe à son identité culturelle. Imaginer un atelier dont l'objectif est de promouvoir la cuisine traditionnelle du Moyen-Orient permet, d'une part, un retour sur sa propre culture – or, sensibiliser les étudiantes à leur propre culture culinaire n'est pas superflu, celle-ci, à cause de l'invasion des « fast foods » et des « takeaways », étant en perte de vitesse. D'autre part, s'intéresser à la cuisine du Moyen-Orient, c'est se doter de la possibilité de soutenir, en français, une conversation qui a souvent lieu. La gastronomie française est, en effet, une des fiertés nationales et, en France, la cuisine est un sujet de conversation apprécié, qu'il s'agisse de plats nationaux ou de plats venus d'ailleurs. Et, force est de reconnaître qu'actuellement le thème est à

la mode, en témoigne les nombreuses émissions autour de la cuisine, à la radio ou sur quantité de chaînes télévisées, ou le fait que plus d'un grand chef français soit courtisé par les médias.

Ce projet de sensibilisation à la gastronomie du Moyen-Orient a donc pour enjeu de développer, ainsi que le souligne Théodora Nikou, « *une compétence culturelle ; elle lui* [l'apprenant] *permettra de parler de sa propre culture, d'être prêt à s'ouvrir, de respecter les différences, de s'intéresser aux convergences pour pouvoir communiquer efficacement* » (Nikou, 2002 : 108, cité par Puren 2002b : 7).

- Un livret de cuisine électronique

Si je me suis orientée vers un livret électronique, c'est qu'il s'agit là d'une forme, efficace et simple, et surtout contemporaine, de diffusion massive, ce qui correspond bien à la pédagogie du projet, celle-ci étant notamment caractérisée par cette exigence, aboutir à un résultat communicable.

La façon dont ce livret s'inscrit dans un acte de communication peut être figuré, en prenant appui sur le modèle de Jakobson[118] (1960), ainsi :

[118] Ou plus exactement, comme le rappelle Halté (1992), non pas le modèle de Jakobson, mais la transposition didactique qui a en été faite.

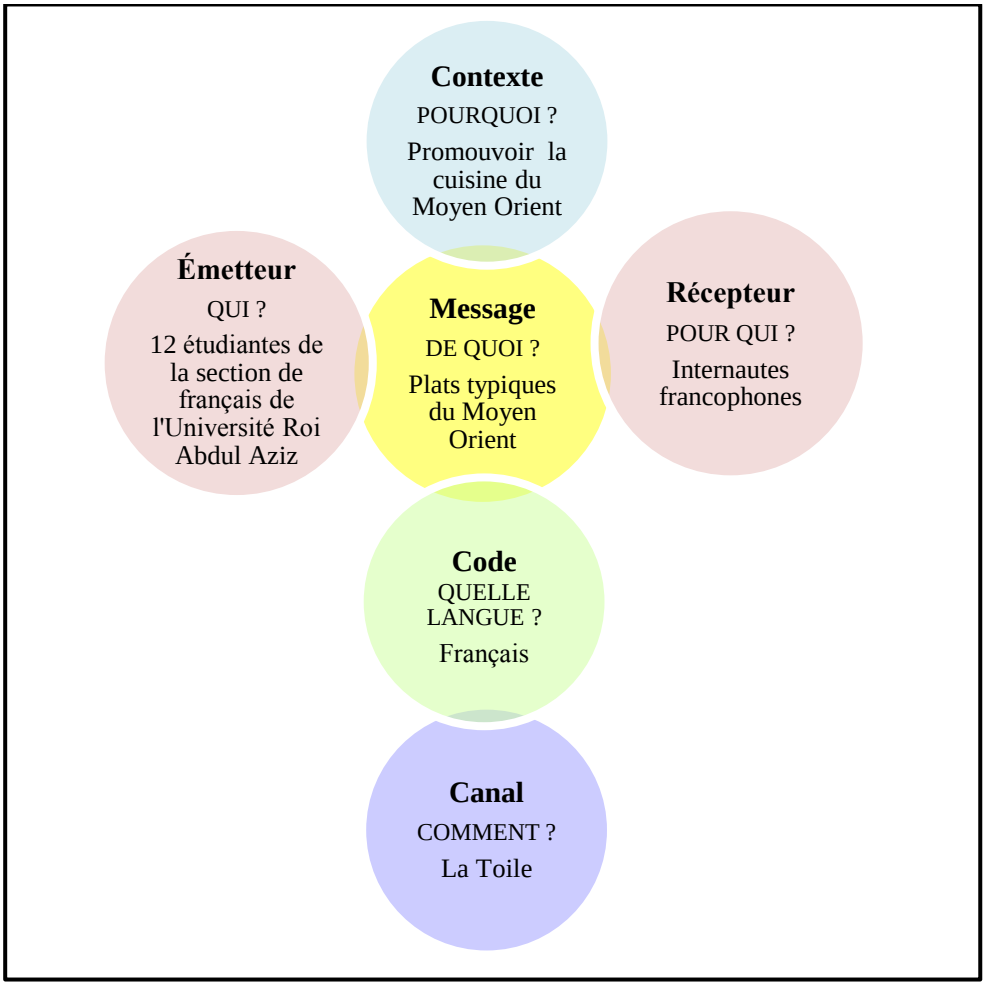


Figure 17 : Schématisation de la situation de communication dans laquelle s'inscrit notre projet prenant appui sur le modèle vulgarisé de Jakobson (1960)

Quels objectifs ?

Dans le cadre de ce projet, les objectifs visés sont donc multiples :

- Objectifs linguistiques : doter les étudiantes du bagage linguistique nécessaire, syntaxique (le mode des verbes, les articles indéfinis…), lexical, phonologique (dans le cadre de la prestation orale finale) pour réaliser le projet.
- Objectifs textuels : identifier et reconduire les caractéristiques et les contraintes du type d'écrit (la recette) et du type de texte (prescriptif) à partir d'un corpus de recettes françaises.
- Objectifs interculturels : se faire une idée de la gastronomie française et des parentés avec la cuisine du Moyen-Orient, redécouvrir sa tradition culinaire, être capable de promouvoir la cuisine saoudienne.

- Objectifs technologiques : manipuler certains logiciels pour effectuer les différentes tâches, consulter des sites, utiliser l'e-mail comme un outil de communication, diffuser les recettes sur des sites culinaires francophones.

Si ce sont surtout des compétences (en réception-compréhension comme en production) relevant de la communication écrite qui sont ici développées, la maîtrise de la communication orale (en réception et en production) reste néanmoins présente lors des négociations entre pairs ayant lieu au cours des différentes phases de la réalisation du projet, dans le cas de la prestation orale finale face au jury, ou encore dans le cadre des enregistrements audio ou filmés de recettes, ainsi qu'au cours de la collecte de recettes françaises, certaines étant enregistrées.

3.1.2. Le déroulement du projet

Pour souligner les différentes étapes du déroulement de cette expérimentation, on peut, comme nous l'avons vu dans la partie théorique[119], mettre trois phases en évidence :

1. une phase de planification[120] ;
2. une phase de mise en mots, de révision, et de réalisation ;
3. une phase d'évaluation et de socialisation de la réalisation.

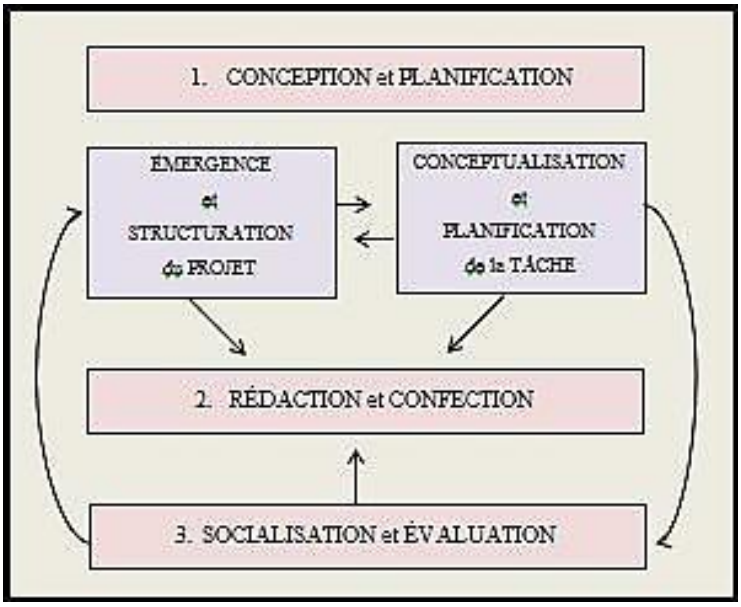


Figure 18 : Rappel de la modélisation de la démarche en projet correspondant à notre dispositif

[119] Voir chapitre 2, § 2.1.2. Démarche de la pédagogie du projet, p. 90.

[120] Pour ce qui est de la question du processus d'écriture (Flower et Hayes, 1980), voir chapitre 2, § 2.1.2. Démarche de la pédagogie du projet, p. 92.

Pour ce qui est de la première phase, il s'agit certes d'une phase de négociation, de définition ou de planification du projet en lui-même, mais également d'une phase, très développée, de planification et de caractérisation de la réalisation à produire.

Celle-ci est suivie d'une étape de rédaction et de réalisation. Enfin, reste tout ce qui a trait à l'évaluation et à la diffusion de la production.

Les dix-huit heures dont nous disposions dans le cadre de ce projet, de cette expérimentation sur le terrain, ont été réparties ainsi : huit heures ont été consacrées au développement d'un horizon d'attente, à la constitution d'un bagage linguistique et culturel et donc aux prérequis ; les dix heures restantes ont été consacrées au projet à proprement parler.

3.1.2.1. Préliminaires

Pendant ces huit heures préparatoires (réparties sur quatre semaines), telle a été la progression de nos séances :

Séance 1 : Questionnaire[121] sur la formation FLE que suivent ces étudiantes (élaboré par mes soins), présentation du projet d'*Atelier culinaire*.

Séance 2 : Écouter un dialogue et rétablir, dans sa transcription, les mots manquants. Rédiger un menu à partir d'une liste.

Séance 3 : Visionnage de la vidéo de Brice Morvent réalisant une crème brûlée[122], suivi d'un questionnaire testant la compréhension.

Séance 4 : Lecture à haute voix par les étudiantes de documents, extraits du manuel *Vocabulaire en action, A1*, fournissant le lexique rattaché à l'alimentation. Travail sur l'acte de parole « Demander des produits dans différents commerces » (compléter des phrases), exercices extraits du même manuel.

Séance 5 : Faire virtuellement des achats en ligne sur un site français www.supermarche.tv. Remplir un tableau et distinguer l'entrée du plat principal et du dessert.

Séance 6 : Lecture à haute voix par les étudiantes de documents authentiques sur les ustensiles du Chef, sur la façon de tailler les légumes tirés du *Top Chef, les meilleures recettes, les techniques & astuces des chefs*, et d'un extrait du manuel *Vocabulaire Progressif du Français, niveau*

[121] Tous les supports pédagogiques cités sont reproduits en annexe (de l'annexe 6 jusqu'à l'annexe 12).

[122] http://www.m6.fr/emission-100_mag/news-100_mag/383012-100_cuisine_la_creme_brulee.html, (consulté en février 2011).

intermédiaire relatif à la désignation des différents lieux d'approvisionnement, et à l'expression de la demande.

Séances 7 et 8 : Règles grammaticales et exercices d'application tirés de différents manuels[123].

Ainsi, durant cette première étape, les étudiantes auront été amenées à procéder à des activités d'entraînement et de sensibilisation relativement diversifiées : compléter, sélectionner la bonne réponse (QCM), rétablir l'ordre chronologique (reconstitution de texte), pratiquer des transformations (dans le cadre des activités grammaticales et pour ce qui est des premières activités d'écriture : passer d'une liste et de recettes à l'élaboration de menus) ; remplir des tableaux. Des exercices qui entremêlent des activités de compréhension, d'écriture et d'écoute.

Il s'agissait, pendant cette phase préliminaire, préalable au projet, de développer un horizon d'attente concernant les pratiques alimentaires en France, de constituer des banques de mots, de phrases, de textes et de vidéos et d'apporter un bagage :

- *Lexical* :
  - la dénomination des aliments, des différents repas, des différents outils de la cuisine, des différents commerces, des rayons de grandes surfaces ;
  - les verbes relatifs aux différentes actions liées à la cuisine (découper…).
- *Syntaxique* :
  - les structures syntaxiques permettant de demander (un produit, le prix…) ;
  - les pronoms personnels compléments ; l'accord et place de l'adjectif qualificatif et du participe passé à valeur adjectivale ; l'élision et l'omission de l'article dans le complément du nom ; les modes infinitif et impératif.
- *Textuel (+ vidéo)* : organisation de ce type d'écrit (ingrédients/déroulement chronologique).
- *Culturel (sociétal)* :

  les composantes d'un repas français ; les produits consommés par les Français ; la comparaison des habitudes alimentaires françaises et saoudiennes ; les différents commerces en France ; les courses par Internet.

[123] - Teyssier B., Leon-Dufour M., Jennepin D., Delatour Y., *Grammaire pratique du français en 80 fiches*, Hachette, 2000.
- Corbeau S., Dubois C., Penfornis J.-L., *Tourisme.com,* Nathan, 2004.

Au terme de cette phase préalable, les étudiantes auront été confrontées à la lecture de dix recettes authentiques et au visionnage d'une vidéo, ainsi qu'aux prémices de la rédaction de menus et d'une recette (voir séances 2 et 5). La familiarisation aux caractéristiques du type de documents (une recette écrite, enregistrée ou filmée) et aux contraintes du type de texte ou de discours (prescriptif) aura donc déjà bien été amorcée. Cette phase de mobilisation des connaissances et de développement d'un horizon d'attente est donc, en réalité, une première étape de planification du projet et de la production.

3.1.2.2. Le projet

Le projet proprement dit, quant à lui, représentant un volume horaire de dix heures, s'est déployé sur cinq semaines.

Pour amener des étudiantes n'ayant jamais eu, au cours de leur scolarité, l'occasion de rencontrer des pédagogies moins transmissives, et notamment la pédagogie du projet, à réaliser ce projet – produire un livret électronique de cuisine – j'ai pris le parti, m'inscrivant dans une perspective actionnelle, de subdiviser l'action en sous-actions, par le biais de quatre « Fiches » déclinant des tâches. Quatre Fiches de tâches et une succession d'actions qui permettent d'aboutir progressivement au résultat final.

PREMIÈRE PHASE : UNE PHASE DE CONCEPTION ET DE PLANIFICATION

Tâche 1 « Remue-méninges », tâche 2 « Composition du menu », tâche 3 « Rédaction de la recette : les ingrédients ».

Tâche 1

Le samedi 23 avril et le mercredi 27 avril
Deux heures de cours suivies d'un travail personnel

a. Le cahier des charges

Tout d'abord, les étudiantes sont invitées à évoquer et à préciser le projet puis à remplir le cahier des charges (annexe 13).

b. La constitution des équipes

Le groupe classe est divisé en 4 équipes de 3 membres (équipe A, équipe B, équipe C et équipe D), des étudiantes volontaires assumant le rôle de chef d'équipe – c'est moi qui ai choisi les

membres de chaque équipe afin d'éviter les regroupements affinitaires et pour encourager les étudiantes à travailler avec des camarades de classe avec lesquelles elles n'ont pas l'habitude de travailler.

c. Le remue-méninges (*Brainstorming*)

Afin d'établir une liste assez riche et assez diversifiée dans un temps assez restreint (15 minutes), une question, distribuée à toutes les étudiantes sous forme de petits papiers, a été posée :

Figure 19 : Point de départ de notre projet culinaire

Cette tâche consiste en un remue-méninges (*brainstorming*) : une activité considérée comme « *un pourvoyeur d'idées* » qui permet de « *recueillir le plus grand nombre d'idées* » (Tilman, 2004 : 91) et ici, en l'occurrence, de spécialités saoudiennes.

d. Élaboration d'affiches

À l'issue de cette collecte, chaque étudiante réalise trois affiches (sur des feuilles A3 de couleurs différentes, l'une pour les entrées, une autre pour les plats et une dernière pour les desserts (annexe 14)) listant ses propositions de plats. Une fois réalisées, ces affiches circulent au sein de l'équipe puis au sein du groupe classe.

e. Distribution d'une fiche

Pour obtenir des listes définitives, cette fois sous une forme numérique et en français (une transcription phonétique du nom des plats étant proposée), une fiche descriptive précisant les consignes est distribuée aux étudiantes :

TÂCHE 1

SAMEDI 23 AVRIL & MERCREDI 27 AVRIL 2011

REMUE-MÉNINGES

VOUS ACCUEILLEZ DES AMIES CHEZ VOUS POUR UN REPAS TYPIQUE, QUE SERVIREZ-VOUS COMME ENTRÉE, PLAT ET DESSERT ?

FAITES UNE LISTE AUSSI LONGUE QUE POSSIBLE DE TOUTES LES SPÉCIALITÉS SAOUDIENNES QUE VOUS CONNAISSEZ.

DÉMARCHES DE LA TÂCHE 1 :

1. Chacun des membres de l'équipe assume un rôle (Chef ou assistants)

Participante n° 1 (le Chef de l'équipe)	
Participante n° 2	
Participante n° 3	

2. Chaque participante établit trois listes (une liste d'entrées, de plats, et de desserts), puis les participantes n° 2 et n° 3 les envoient par courriel au Chef de l'équipe ;
3. Le Chef ouvre trois fichiers, correspondant aux trois catégories (entrée, plat principal, dessert) dans lesquels il enregistre les trois listes proposées par les trois membres de l'équipe ;
4. Le Chef choisit l'un de ces fichiers - celui contenant les listes d'entrées, ou celui contenant les listes de plats, ou encore de desserts - et envoie les deux autres à ses collègues ;
5. Chaque membre de l'équipe réunit, en une seule liste, les trois listes contenues dans le fichier qu'il prend en charge, supprime les doublons, puis propose une transcription phonétique en français du nom arabe des plats ;
6. Lorsque les listes définitives sont prêtes, les participantes 2 et 3 les renvoient au Chef de l'équipe ;
7. Celui-ci relit et révise les trois listes et organise leur mise en page ; ensuite, il envoie par courriel le résultat final[1] au professeur.

1 **Le chef de l'équipe doit envoyer le résultat final vendredi 29 – 04 – 2011 à 22 heures.**

Figure 20 : Fiche de la Tâche 1

L'une des tâches (étape 5 de la fiche ci-dessus) nécessitant une transcription phonétique[124] – utilisant le système alphabétique du français – du nom arabe des plats, un tableau extrait de l'ouvrage de Roger Caratini, *Le génie de l'islamisme* (1992), proposant un système de transcription de l'arabe, a également été distribué (annexe 15).

Les listes finales ont bien été envoyées par courriel, en temps et en heure, par tous les chefs d'équipe, au professeur. Au terme de cette première étape, toutes les participantes ont donc à leur disposition, sous forme numérique, une liste de plats typiques – une soixantaine, en moyenne – assortis de la transcription phonétique des noms des plats (annexe 16).

La relecture (et correction : les points posant problème étant soulignés par l'enseignante) des listes envoyées a permis de mettre en évidence un certain nombre de difficultés, d'une part, la consigne de transcription phonétique du nom arabe des plats n'a pas toujours été respectée (dans certains cas, les étudiantes ont proposé une traduction[125], et non une transcription, voire ont mêlé traduction et transcription[126]), d'autre part, la transcription elle-même a posé un certain nombre de problèmes[127]. Problèmes qui ont été dépassés dans les activités ultérieures, les consignes ayant été reprécisées.

f. Co-évaluation

À l'issue de ces deux premières séances, toutes les étudiantes sont invitées à remplir une fiche (l'une pour les Chefs d'équipe, l'autre pour les assistants) comportant une évaluation de l'implication des membres du groupe, une appréciation de la qualité de la collaboration et du

[124] La transcription phonétique ici signifie l'écriture du nom arabe des plats en utilisant l'alphabet français.

[125] Traductions (en français et même en anglais) :

Noms arabes des plats	Leur traduction en français	Noms arabes des plats	Leur traduction en anglais
سلطة الزهرة بالخضار	Salade de chou-fleur aux légumes	سبرنغ رول	Spring roll
مكرونة بالباشمل	Pâtes à la sauce béchamel	كوكيز	Cookies
صينية دجاج بالكريمة	Crème de poulet dans le palato	كيك الشوكلاته	Cake chocolate
فطيرة تفاح	Tarte aux pommes	ايس كريم فانيلا	Ice cream vanilla

[126] Transcription doublée d'une traduction des noms arabes des plats :

بابا غنوج	Papa ghanouge
سلطة الطماطم بالبصل	Salade Altamateme bel Bassale
أرز بالعدس	Riz bl adas
جاتوه جوز الهند	Gateau jouz alhende

[127] Divergences dans transcription phonétique de l'arabe :

حمص	haumoce
حمص	homosse
حمص بالطحينة	Hemes bé Tahina

travail fourni par le chef d'équipe, ainsi qu'une notation des membres du groupe. Cette même fiche sera également présentée à l'issue de la deuxième tâche.

Fiche de co-évaluation

Tâche :

Équipe :

Participante no. 1 (le Chef de l'équipe) :

1. Comment avez-vous trouvé la participation de vos collègues dans cette tâche ?
   Elles étaient :
   - actives ;
   - pas très actives ;
   - passives.
2. Concernant la collaboration entre les membres de l'équipe, est-ce que les assistantes vous ont aidée à accomplir cette tâche ?
3. Sur 2,5 pts, combien vous notez les deux participantes ?
   - Assistante 1 : ……pts
   - Assistante 2 : …… pts

Fiche de co-évaluation

Tâche :

Équipe :

Participante no. 2 et 3 (assistantes 1 et 2)

1. Est –ce que le Chef de votre équipe vous a encouragée à accomplir votre tâche ?
   - Toujours, dès le début de la tâche et jusqu'à la fin ;
   - Un peu ;
   - Jamais, c'est moi qui lui a envoyé le travail sans sa demande.
2. Concernant la collaboration entre les membres de l'équipe, est-ce que votre chef vous a montré le travail fini avant de l'envoyer à l'enseignante ?
3. Comment trouvez-vous le résultat final de votre travail ?
   - Présentable
   - Mauvais

Sur 2,5 pts, combien vous le notez? …… pts

Figure 21 : Co-évaluation de la collaboration et de la coopération

Tâche 2

Le samedi 30 avril et le mercredi 4 mai

Deux heures de cours suivies d'un travail personnel

a. Qu'est-ce pour vous que la cuisine ?

Pour sonder le rapport que les étudiantes ont à la cuisine, et les amener à s'exprimer sur la question, je leur ai distribué de petits papiers comprenant la consigne suivante : « *Définissez la cuisine avec vos mots.* », la tâche d'écriture consistant à achever une phrase : « *Pour vous, la cuisine est…* ». Ceci fait, j'ai distribué des photocopies regroupant des définitions de la cuisine émanant de quatre chefs français très connus : Paul Bocuse, Jean-François Piège, Cyril Lignac et Thierry Marx (annexe 17). Sachant pertinemment que peu d'étudiantes exprimeraient leur intérêt pour la cuisine (rares sont celles qui ont déjà été amenées à faire la cuisine), et afin de faire évoluer leurs représentations, j'ai bien entendu choisi des citations qui donnaient une image positive de la cuisine.

Ainsi, les équipes ont pu être rebaptisées : l'équipe A est devenue l'équipe de Paul Bocuse, l'équipe B, l'équipe de Jean-François Piège, l'équipe C, l'équipe de Cyril Lignac, l'équipe D, l'équipe de Thierry Marx. Chaque équipe devant faire un exposé pour présenter le chef de son équipe et également l'une de ses recettes.

b. Distribution d'un livret et de la Fiche de tâches

À partir d'une nouvelle mise en forme, réalisée par mes soins, de la liste de plats typiques de la cuisine du Moyen-Orient proposée par chaque équipe (annexe 18) et d'une fiche déclinant les consignes, les étudiantes définissent un thème, se répartissent la tâche, et se mettent d'accord sur la composition d'un menu. C'est à cette occasion que le problème de la transcription, au moyen du système phonétique et orthographique français, du nom des plats arabes a de nouveau été soulevé.

TÂCHE 2

SAMEDI 30 AVRIL & MERCREDI 4 MAI 2011

COMPOSITION DU MENU

DÉMARCHES DE LA TÂCHE 2 :

1. Nouvelle répartition des rôles entre les membres de l'équipe

Participante n° 1 (le Chef de l'équipe)	
Participante n° 2	
Participante n° 3	

2. Afin d'obtenir un menu cohérent, l'équipe doit se décider pour un thème, les trois plats du menu élaboré devant relever du même thème ;
3. Une fois le thème choisi, l'équipe sélectionne, parmi les listes élaborées au cours de la première tâche, les recettes qu'elle envisage de préparer ;
4. Les membres de l'équipe se répartissent la tâche (chaque membre choisit d'exécuter soit l'entrée, soit le plat principal, soit le dessert), puis chacun d'eux précise comment il réalisera sa recette : chaque recette devant adopter une forme différente (soit un enregistrement vidéo, soit un enregistrement audio, soit une illustration par des photos) ;
5. Avant de commencer la rédaction des recettes, chaque membre doit consulter plusieurs ressources (documentaires et humaines) et envoyer le résultat de sa collecte, par courriel, aux autres membres ainsi qu'au professeur ;
6. Pour finir, le Chef de l'équipe regroupera toutes les données concernant le menu dans une fiche qu'il enverra au professeur sur mervatturkestani@yahoo.fr.

Figure 22 : Fiche de la Tâche 2

c. Arrêter les décisions

Chaque équipe remplit un tableau qui rend compte des décisions prises (choix d'un plat, choix d'une mise en forme).

TÂCHE 2 (1)

SAMEDI 7 MAI 2011

ÉQUIPE .....

Participante n° 1 (le Chef de l'équipe)	
Participante n° 2	
Participante n° 3	

Thème de menu	Recettes choisies	Exécutante de recette	Type d'enregistrement
	Entrée :		
	Plat principal :		
	Dessert :		

Figure 23 : (Tâche 2) Tableau rendant compte des décisions prises par les membres de chaque équipe

d. Collecter des recettes

Un travail personnel et individuel de collecte d'au moins cinq ressources documentaires ou humaines concernant les recettes choisies est demandé, chaque participante étant invitée, pour ce faire, à remplir un tableau reçu par courriel.

TÂCHE 2 (II)

MERCREDI 11 MAI 2011

ÉQUIPE .....

Chef .....

Thème de menu	Recette choisie	Ressources	
		documentaires	humaines
	Entrée :		

Chef .....

Thème de menu	Recette choisie	Ressources	
		documentaires	humaines
	Plat principal :		

Chef .....

Thème de menu	Recette choisie	Ressources	
		documentaires	humaines
	Dessert :		

Figure 24 : (Tâche 2) Tableaux faisant état des ressources documentaires et humaines retenues

Pour que les étudiantes aient une idée précise de la façon dont ce tableau devait être rempli et la tâche exécutée, un exemple de menu – *Les délices de Boukhara* – leur a été proposé (en cours, grâce à un vidéo-projecteur, puis par courriel).

EXEMPLE DE LA TÂCHE 2

Tableau de la participante n° 1

Thème de menu	Recette choisie	Ressources	
		documentaires	humaines
Les délices de Boukhara	**L'entrée :** ***Ügra*** (soupe aux nouilles et aux boulettes de viande)	http://hi.baidu.com/mehsumjan/blog/item/a0c73ed995c3942e11df9b4e.html	Ma mère Ma tante

Tableau de la participante n° 2

Thème de menu	Recette choisie	Ressources	
		documentaires	humaines
Les délices de Boukhara	**Le plat principal :** ***Roz Boukhari*** **ou** ***Pola*** (Riz sauté aux carottes et à la viande)	- http://themovingcooking.blogspot.com/2011/04/polo-riz-saute-aux-carottes-et-au.html - http://hi.baidu.com/mehsumjan/blog/item/a0c73ed995c3942e11df9b4e.html - http://www.jodeyat.net/vb/jody17358.html - موصلي, زبيدة, و اخرون. من فن الطبخ السعودي. جمعية النهضة النسائية الخيرية, 1990. - اسماعيل, فايزة. مائدة العروسين. الكتاب الثاني. من المطبخ المكي. جدة : فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية, 2001. - حافظ, رابحة. اصول الطبخ السعودي و الشرقي : الكتاب الثاني. الرياض : دار الخريجي للنشر و التوزيع, 1992. - بياري, بديعة. موسوعة يدائع الطبخ السعودي و الشرقي . الرياض : دار الخريجي للنشر و التوزيع, 1994.	Ma mère Ma tante

Tableau de la participante n° 3

Thème de menu	Recette choisie	Ressources	
		documentaires	humaines
Les délices de Boukhara	**Le dessert :** ***Halwa***	- http://hi.baidu.com/mehsumjan/blog/item/a0c73ed995c3942e11df9b4e.html - http://www.cuisineaz.com/recettes/halwa-a-la-semoule-34283.aspx - اسماعيل, فايزة. مائدة العروسين. الكتاب الثاني. من المطبخ المكي. جدة : فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية, 2001.	Ma mère Ma tante

Figure 25 : Exemple fourni par l'enseignante dans la Tâche 2

TABLEAU FINAL

(RÉALISÉ PAR LE CHEF DE L'ÉQUIPE)

ÉQUIPE DE .....

Participante n° 1 (le Chef de l'équipe)	X
Participante n° 2	Y
Participante n° 3	Z

Thème de menu	Recettes choisies	Exécutante de recette	Type d'enregistrement
Les délices de Boukhara	**Entrée :** ***Ügra*** (soupe aux nouilles et aux boulettes de viande)	X	photos
	Plat principal : ***Roz Boukhari*** **ou** ***Pola*** (Riz sauté aux carottes et à la viande)	Y	enregistrement vidéo
	Dessert : ***Halwa***	Z	enregistrement audio

Thème de menu	Recettes choisies	Ressources	
		documentaires	humaines
Les délices de Boukhara	▪ **L'entrée :** ***Ügra*** (soupe aux nouilles et aux boulettes de viande) ▪ **Le plat principal :** ***Roz Boukhari*** **ou** ***Pola*** (Riz sauté aux carottes et à la viande) ▪ **Le dessert :** ***Halwa***	- http://hi.baidu.com/mehsumjan/blog/item/a0c73ed995c3942e11df9b4e.html - http://themovingcooking.blogspot.com/2011/04/polo-riz-saute-aux-carottes-et-au.html - http://www.cuisineaz.com/recettes/halwa-a-la-semoule-34283.aspx - موصلي, زبيدة, و اخرون. من فن الطبخ السعودي. جمعية النهضة النسائية الخيرية, 1990. - اسماعيل, فايزة. مائدة العروسين. الكتاب الثاني. من المطبخ المكي. جدة : فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية, 2001. - حافظ, رابحة. اصول الطبخ السعودي و الشرقي : الكتاب الثاني. الرياض : دار الخريجي للنشر و التوزيع, 1992. - بياري, بديعة. موسوعة بدائع الطبخ السعودي و الشرقي . الرياض : دار الخريجي للنشر و التوزيع, 1994.	Ma mère Ma tante

Figure 26 : Suite de l'exemple fourni par l'enseignante dans la tâche 2

Par ailleurs, parce qu'il s'agissait d'une tâche que les étudiantes n'avaient jamais été amenées à faire et afin d'harmoniser la présentation des références, il s'est avéré nécessaire de proposer des documents (en français et en arabe) permettant de se faire une idée des normes bibliographiques, ceux-ci ont été fournis et commentés en cours, via un vidéo-projecteur, puis envoyés par courriel (annexe 19).

Comme dans la tâche 1, les chefs d'équipe étaient chargés de réunir les données collectées par leur équipe et de les envoyer au professeur.

e. Deux exposés

Les deux premiers groupes (celui de C. Lignac et de J.-F. Piège) réalisent leur exposé, présentent leur chef et distribuent une de ses recettes. Chaque exposé est effectué par deux membres du groupe, volontaires, quant au troisième, il est chargé de distribuer, et de très rapidement présenter la recette du Chef (annexe 20).

f. Co-évaluation (identique à celle qui clôt la Tâche 1).

Tâche 3

Le samedi 14 mai et le mercredi 18 mai

Deux heures de cours suivies d'un travail personnel

♣ Le samedi 14 mai

a. Apport de documents ressources

À la demande des étudiantes, et afin de donner une idée précise de la façon dont une recette peut être restituée sous forme audio ou filmée, ou sous forme illustrée, pour chacun des cas, un exemple authentique, provenant de différents sites, a été proposé au groupe classe (annexe CD).

b. Rédaction de la rubrique « Ingrédients »

En s'appuyant sur une ressource documentaire ou humaine (en langue arabe ou en langue française), qu'il s'agisse d'une recette écrite ou dite, chaque étudiante est amenée, individuellement, à remplir un tableau (premier état de la recette choisie).

TÂCHE 3

SAMEDI 14 & MERCREDI 18 MAI 2011

RÉDACTION DE LA RECETTE

(LES INGRÉDIENTS)

DÉMARCHES DE LA TÂCHE 3 :

1. Pour rédiger sa recette, chacun des membres de chaque équipe choisit parmi les différentes ressources, documentaires ou humaines, saoudiennes ou arabes, consultées, une ressource qui tiendra lieu de référence ;
2. À partir de celle-ci, en commençant par les ingrédients afin de dégager les produits alimentaires nécessaires, chaque participante établit sa liste de courses ;
3. Elle traduit en français la liste d'ingrédients, s'efforce de respecter les mesures «françaises» (gramme, litre, cuillère à café, cuillère à soupe…), et précise le nombre de personnes ;
4. Pour exécuter cette troisième tâche, chacun des membres remplit le tableau ci-après :

CHEF ……

ÉQUIPE ……

NOM DU MENU ……

NOM DE LA RECETTE	LISTE DES COURSES À FAIRE	INGRÉDIENTS

Figure 27 : Fiche de la Tâche 3

Il s'agit, d'une part, d'établir, en français, la liste des produits nécessaires et, d'autre part, d'indiquer, avec le système de mesure français, les quantités requises. C'est donc la rubrique « Ingrédients » de la recette qui est ici travaillée. Si celle-ci est élaborée en deux temps, c'est pour dissocier les difficultés, la recherche lexicale, d'une part (la quasi-totalité des recettes ressources n'étant pas en français) et, d'autre part, la mention des quantités. Celle-ci pose en effet problème dans la mesure où dans les recettes arabes les quantités sont exprimées plus approximativement (un verre, un demi-verre de…) et sans faire appel à des systèmes de mesure normés pas plus qu'à des balances ou à des verres doseurs.

Béchamel rapide et facile[128] Sauce végétarienne Très facile : Bon marché : Préparation : 5 mn Cuisson : 2 mn Ingrédients : - 1/4 de litre de lait - 20 grammes de beurre - 2 cuillères à soupe de farine - sel et poivre	طريقة عمل صلصة البشاميل (خاصة بالشيف انطوان) بالصور[129] La méthode de préparation de la sauce Béchamel (spécialité de Chef Antoine) illustrée[130] صورة الطبق : La photo du plat : Ingrédients : - 4 grandes cuillères de beurre - 4 grandes cuillères et demie de farine - 2 grandes cuillères de lait en poudre - 2 verres d'eau (ou de bouillon de poulet ou de viande)	المقادير: -4 ملاعق كبيرة زبد -4 ملاعق كبيرة و نصف طحين -2 ملعقة كبيرة حليب بودرة -2 ماء كوب او(خلاصة رقم اللحم او الدجاج) .

Tableau 12 : Confrontation d'une version française et d'une version arabe de la même recette

Aussi, afin d'aider les étudiantes à surmonter ces difficultés, celles-ci ont été invitées à se rendre sur un site, www.supertoinette.com, qui non seulement fournit des glossaires mais également des possibilités de conversion des poids, des capacités ou des contenances. Site qui s'est avéré très utile.

♣ Le mercredi 18 mai

c. Les écueils de la rédaction

À partir du premier jet d'une étudiante (annexe 21) ayant non seulement rédigé, ainsi que je l'avais demandé, la rubrique *Ingrédients* mais également la rubrique *Préparation*, un temps de réflexion collective – les étudiantes étant invitées à faire part de leurs observations – est organisé pour mettre à plat les difficultés rencontrées, pour spécifier les écueils à éviter (mots anglais, traduction littérale d'un mot, choix erroné parmi tous les mots proposés pour traduire un terme,

[128] http://www.marmiton.org/recettes/recette_bechamel-rapide-et-facile_14764.aspx (consulté en juillet 2011)

[129] http://www.brooonzyah.net/vb/t89902.html (consulté en juillet 2011).

[130] La traduction de cette recette a été faite par moi.

manque de cohérence énonciative (infinitifs et impératifs coexistants), traduction littérale de la recette arabe).

d. Les deux derniers exposés

Les deux autres groupes (celui de P. Bocuse et de Th. Marx) réalisent leur exposé (annexe 20).

DEUXIÈME PHASE : UNE PHASE DE MISE EN MOTS, DE RÉVISION ET DE RÉALISATION-CONFECTION

Tâche 4

Le samedi 21 mai, le lundi 23 mai et le mercredi 1 juin
Trois heures de cours suivies d'un travail personnel

♣ **Samedi 21 mai et lundi 23 mai**

a. Présentation du diaporama du menu, *Les délices de Boukhara*, (réalisé par mes soins)

Il s'agit d'apporter encore un exemple de mise en forme (illustrée, enregistrée et filmée) pour nourrir les représentations sur la tâche à accomplir (annexe CD).

b. Rédaction de la recette

- Distribution de la fiche définissant les actions et proposant un échéancier : comme à chaque fois, au début de chacune des quatre tâches du dispositif (sauf pour la Tâche 3), les étudiantes se répartissent les rôles, l'une assumant le rôle de Chef d'équipe, les autres celui de ses assistants. Au terme du projet, les étudiantes auront donc toutes assumé au moins une fois les deux rôles.

- En s'appuyant sur leur recette-ressource (Tâche 3), les étudiantes sont invitées à dresser la liste, en arabe, des verbes nécessaires à la description de la préparation du plat. Ceux-ci sont d'abord traduits en français – au moyen d'un dictionnaire bilingue (qu'il s'agisse d'une version électronique ou d'un livre) – puis, pour vérifier que le terme choisi est bien celui qui doit être employé pour désigner l'action sans ambiguïté, les étudiantes consultent le glossaire du site www.supertoinette.com. Collectivement, la décision est prise, pour ce qui est des modalités énonciatives, d'utiliser l'infinitif plutôt que l'impératif pour rédiger cette rubrique « Préparation ».

- Les étudiantes amorcent, en classe, la rédaction des étapes de la réalisation de la recette qu'elles achèveront, si nécessaire, chez elles et enverront au professeur par courriel.

- La révision est, pour l'essentiel, prise en charge par l'enseignante qui procède au toilettage orthographique ; celle-ci rectifie les imprécisions lexicales et syntaxiques et notamment l'ordre des mots : des erreurs, dues aux choix énonciatifs (l'infinitif, en l'occurrence, et ses particularités mal connues des étudiantes), portant sur la place de l'adverbe (bien mélanger et non pas *mélanger bien) ou sur la place du pronom complément (bien qu'en amont du projet un travail sur cette question ait été fait) ; elle souligne les manques (oubli de la mention d'un ingrédient par exemple) ou les incohérences (dans la formulation des quantités) ; elle insère des commentaires, des remarques ou des suggestions. Dans certains cas, plusieurs échanges de courriel auront été nécessaires pour mener à bien ce travail de réécriture, l'étudiante posant des questions ou répondant aux commentaires de l'enseignante.

c. Réalisation du plat et de la recette (illustrée, enregistrée ou filmée)

Faute de temps, c'est chez elles que les étudiantes ont réalisé leur plat et donné forme à leur recette électronique.

d. Dernières révisions et édition

Les chefs d'équipe, chargés de rassembler dans un même fichier les trois plats du menu que leur groupe propose, sont également invités à se réunir avec leurs assistantes pour procéder aux dernières retouches et à l'édition définitive du menu. Il est à noter que les membres de l'équipe de T. Marx – problème sur lequel nous reviendrons ultérieurement – n'étaient pas présents à cette réunion.

TÂCHE 4

SAMEDI 21 - MERCREDI 1ER JUIN 2011

RÉDACTION DES RECETTES
& RÉALISATION DU MENU

DÉMARCHES DE LA TÂCHE 4 :

1. Nouvelle répartition des rôles entre les membres de l'équipe

Participante n° 1 (le Chef de l'équipe)	
Participante n° 2 (Assistante 1)	
Participante n° 3 (Assistante 2)	

2. Au cours de cette tâche, chacun des membres de l'équipe rédige les étapes de préparation de sa recette ;
3. **Mercredi 25 mai 2011**, les recettes doivent entièrement rédigées et envoyées par courriel à l'enseignante. Celle-ci les relira, proposera des rectifications, et les renverra ;
4. Dès que les recettes rédigées ont été renvoyées, les étudiantes confectionnent, chez elles, leur plat, prennent des photos des différentes étapes de la réalisation ou s'enregistrent sur un support vidéo ou audio ;
5. **Lundi 30 mai 2011** ou **mardi 31 mai 2011**, tous les enregistrements doivent être prêts, et envoyés à l'enseignante ;
6. Les Chefs d'équipe sont, à leur tour, responsables de collecter, en les regroupant dans un fichier PowerPoint, toutes les recettes filmées, enregistrées et illustrées réalisées dans leur équipe ;
7. Afin d'obtenir, pour chaque menu, une présentation cohérente, les équipes se réuniront, en présence de l'enseignante, le **mercredi 1er juin 2011**. L'objectif de cette réunion est d'homogénéiser la mise en page, propre à chaque groupe, de chaque menu et d'effectuer les dernières retouches nécessaires ;
8. Le **lundi 6 juin 2011**, chaque équipe présentera son produit final (son menu) devant un jury, réunissant quatre enseignantes (dont M. Turkestani) de la section de français, qui décernera la palme du meilleur menu et du meilleur plat.

Figure 28 : Fiche de la Tâche 4

TROISIÈME PHASE : UNE PHASE D'ÉVALUATION ET DE SOCIALISATION

a. Exercices et questionnaire de compréhension

♣ **Mercredi 1er juin**

À partir de photographies de plats, les étudiantes devaient individuellement identifier s'il s'agissait d'une entrée, d'un plat principal, ou d'un dessert ; leur donner un nom ; et établir la liste des ingrédients nécessaires à la réalisation de chacune de ces recettes (annexe 22). Cette petite activité de production d'écrit, élaborée par mes soins, était conçue pour évaluer (en production), au terme du dispositif, les acquis culturels (distinction entrée, plat, dessert) et lexicaux et n'était pas notée. Par ailleurs, à partir d'une vidéo – extrait d'un document trouvé sur un site[131] – proposant, d'une part, un échange entre une Chinoise séjournant en France et une Française qui lui présente les habitudes culinaires de son pays, et, d'autre part, la réalisation d'une blanquette de veau, les étudiantes étaient invitées à remplir un questionnaire témoignant de leur compréhension : compréhension globale d'une conversation sur les pratiques culinaires, compréhension et mémorisation du lexique lié à la cuisine (groupes nominaux et verbes), (annexe 23 & annexe CD). Il s'agit encore, au terme du dispositif, d'évaluer les acquis (en réception) sans pour autant que cette activité de compréhension soit notée. Notons que cette vidéo vient s'ajouter à toutes celles qui ont été visionnées et collectées pour construire des représentations sur les caractéristiques du document à produire. Une version écrite des recettes, figurant dans le premier exercice, ayant été distribuée, celles-ci viennent également s'ajouter au corpus, déjà riche, de recettes accumulées dans la phase préliminaire et au cours de la réalisation du projet.

b. Socialisation et évaluation finale

♣ **Lundi 6 juin**

Nous disposions, pendant trois heures, d'une salle de conférences, dont les tables étaient disposées en « U », d'un ordinateur et d'un vidéo-projecteur, placés en évidence. J'ai ouvert la séance par une rapide présentation de la pédagogie du projet, de notre projet, « Étudiantes, aux fourneaux ! » et par une très rapide présentation de chacune des équipes. Quant au jury, il était composé de quatre membres appartenant tous à la section de français de l'université, des collègues qui avaient répondu favorablement à mon invitation. Étaient donc présents, le Dr. Mervat El Biblawi (professeur adjoint, de nationalité égyptienne), le Dr. Géhane Hassan (maître de conférences, de nationalité égyptienne), Imane Ben Moussa (stagiaire Master professionnel 1,

[131] http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/2009-2010/grenoble/vale-xiao/3-Que_mangeons_nous.html, (consulté en mai 2011).

de nationalité tunisienne) et moi-même. Si j'ai sollicité des enseignantes étrangères, c'est que celles-ci me semblaient être mieux à même de se prêter au jeu de la découverte (et de la promotion) de la cuisine typique de l'Arabie Saoudite. J'ai, par ailleurs, choisi des enseignantes qui ne souhaitaient pas faire de ce moment une compétition guindée et oppressante.

C'est le chef d'équipe de la dernière tâche qui était chargé de présenter le menu de son groupe au jury. Toutes les équipes se sont succédé. Le rapporteur présentant, via l'ordinateur, le menu représentatif choisi, et justifiant son titre ainsi que sa composition. Ce rapporteur proposait, en outre, à tous les membres du jury, une version papier du menu et des recettes défendues par son équipe. Cette présentation était immédiatement suivie de la dégustation, par les quatre membres du jury, d'un des plats du menu proposé et se terminait par un échange entre les membres du jury et l'équipe. Ceux-ci ont sollicité des précisions sur le titre, et les raisons pour lesquelles le menu avait été ainsi nommé (*La mer des Arabes*, *Léger et délicieux*), se sont interrogés sur la présence de certains plats (Étaient-ils saoudiens : La konafa (*La cuisine du Hedjaz*), Al Fatouch (*Léger et délicieux*), La salade de maïs (*La mer des Arabes*), Le taboulé et la Crème caramel (*Souhour de Ramadan*) ? Étaient-ils suffisamment légers : Al Saligue et Al Marassi' (*Léger et délicieux*) ? Pourquoi, au regard du thème, ce dessert : Les rouleaux de dattes (*La mer des Arabes*) ? Dans chacun des cas les étudiantes, très détendues – l'ambiance étant conviviale – ont défendu, sans se laisser arrêter par la barrière de la langue, avec conviction leurs choix. Une fois tous les groupes passés, le jury s'est réuni pour brièvement délibérer.

C'est au nom de cinq critères (chaque membre du jury disposant de tableaux à double entrée) que le jury devait départager les équipes (annexe 24) :

Atelier Culinaire

Évaluation des prestations orales finales

Équipe du Chef (…)

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée					
Recette sonore					
Recette illustrée					

Figure 29 : Fiche d'évaluation des prestations orales finales

Pour chacune des trois recettes proposées par une équipe, il s'agissait, d'une part d'évaluer le document (illustré, audio, vidéo) réalisé, sa clarté (sonore et/ou visuelle) ainsi que la maîtrise de la langue manifestée, et, d'autre part, d'apprécier la pertinence du titre choisi comme la cohérence du menu envisagé, le jury disposant au maximum d'un point pour chaque item. C'était donc tout à la fois une évaluation des réalisations individuelles et du travail de l'équipe. Il est à noter, qu'une seule équipe, celle de J.-F. Piège, ne se contentant pas de déléguer la présentation à un rapporteur, a effectué la prestation orale ensemble : deux d'entre elles présentant le menu, la troisième accompagnant le plat proposé à la dégustation d'une brève présentation. C'est également une équipe qui a bien défendu le choix du titre. Ces raisons, outre le fait que cette équipe a totalisé le plus grand nombre de points (10,25/11) et a été désignée, à trois reprises (par le Dr. G. Hassan, I. Ben Moussa et moi-même), en réponse à la question, *Quel est le menu le plus présentable et le plus cohérent ?* ont sans doute joué : c'est donc avec une nette majorité que le travail de l'équipe de J.-F. Piège a été considéré comme le meilleur. Chaque membre de cette équipe a d'ailleurs reçu, en guise de récompense, un petit livre de cuisine française et un logiciel contenant un dictionnaire Larousse, apportés de France par mes soins. En ce qui concerne la deuxième question adressée au jury, *Quelle est la recette la plus appétissante ?,* « Le taboulé » ayant été à deux reprises désigné (par le Dr. M. El Biblawi et I. Ben Moussa), c'est ce plat qui a remporté la palme du meilleur plat, et un livre de cuisine française a été offert à l'heureuse élue.

Tableau d'évaluation des prestations orales finales

Équipe de Paul Bocuse	Équipe de Jean-François Piège	Équipe de Cyril Lignac	Équipe de Thierry Marx
9/11	10,25/11	9/11	7,5/11

Tableau 13 : Tableau consignant les résultats de l'évaluation des prestations orales finales

c. Diffusion

Quelques jours après cette dernière séance, débutaient les partiels, ainsi faute de temps, les heures imparties au projet étant de surcroît écoulées, c'est moi qui me suis chargée, avec l'aide d'un informaticien, de réunir tous les menus et, en utilisant le logiciel *Flash*, d'éditer le *Livret*. Parce qu'il m'a semblé nécessaire de tenir compte des remarques formulées par le jury, qui s'étonnait, à propos du quatrième menu, *Souhour de Ramadan,* de la présence d'un plat comme la crème caramel qu'on peut difficilement considérer comme étant un plat typique du Moyen-

Orient, et qui reprochait à ses recettes d'être mal organisées, j'ai pris le parti, plutôt que de censurer un menu qui dérogeait au projet et au principe de promotion de la cuisine orientale, d'en ajouter un, *Les délices de Boukhara*, quant à lui très représentatif, et qui comprenait l'un des plats les plus connus de la région du Hedjaz (région ouest de l'Arabie Saoudite où est implantée l'université Roi Abdoul Aziz) : *Roz boukhari*.

C'est également moi qui, pour les mêmes raisons (faute de temps), ai dû poster les recettes sur des sites culinaires francophones.

Au terme du processus, il ne restait donc plus qu'à informer les étudiantes, ainsi que mes collègues de l'Université, du fait qu'elles pouvaient avoir le plaisir de retrouver le *Livret* sur les réseaux sociaux, ainsi que certaines recettes dont la publication sur site avait été acceptée[132].

d. Évaluation sommative[133]

Quant aux quinze points alloués par le Dr. Névine Chérif pour l*'Atelier culinaire*, ils ont été répartis ainsi : 5 points pour l'assiduité, 5 points pour chacune des deux premières tâches, 2,5 points pour chacune des deux dernières tâches, 2,5 points pour l'exposé présentant des chefs connus, 2,5 points pour constituer un dossier regroupant tous les documents fournis par moi et réunis par l'apprenante, 5 points pour la réalisation finale, recette et plat compris, le projet étant noté sur 30 points, il suffisait de diviser le résultat par deux.

[132] Accéder aux recettes postées est extrêmement simple, il suffit de taper le nom du plat sur un moteur de recherche, ou encore, de consulter le site où celle-ci a été publiée puis de mentionner le nom de la recette dans la case recherche qui figure systématiquement.

[133] Selon J.-P. Cuq (2003 : 91), « La fonction sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin […] *d'un programme d'étude, ou d'une partie terminale d'un programme, dans un but de classification, d'évaluation de progrès, ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'une programme ou d'un cours au terme des apprentissages* ».

Évaluation sommative (LANF 315 CA)

Noms	N° étudiant	Assiduité	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3	Tâche 4	Exposé	Dossier	Produit final	Total	
		5 pts	5 pts	5 pts	2,5 pts	2,5 pts	2,5 pts	2,5 pts	5 pts	30 pts	**15 pts**
1. Roua H.	0746307	Assistée 7 jours	5	4,5	2,5	0	1	0	0	13	**6,5**
2. Rime B.	0750691	3,25	5	4,5	2	2,5	2,5	2,5	4	26,25	**13**
3. Bachayer M.	0873680	3	4,5	3	0	2,25	1	2	4	19,75	**9,75**
4. Samaher M.	0873984	4,25	4,5	5	2	2,25	2,5	2,5	4	27	**13,5**
5. Chahad D.	0874749	4	5	4,5	0	2,5	1	0	4,25	21,25	**10,5**
6. Lejaïne S.	0930017	4	4,5	5	2,5	2,5	2,5	2,5	4,25	27,75	**13,75**
7. Ghifar A.	0930040	4,75	4,75	4,75	2,5	2,5	2,5	2,5	5	29,25	**14,5**
8. Mona Z.	0931360	4,25	4,5	5	2	2,5	2	0	4,5	24,75	**12,25**
9. Bachayer B.	0931595	4,75	4,75	4,75	2,25	2,5	2,5	2,5	4,5	28,5	**14,25**
10. Bayane H.	0932253	3,25	4,5	3	2,5	2,5	1	2	3,5	22,25	**11**
11. Zahraa O.	0932321	2,75	4,5	3	2,5	2,25	1	2	3,75	21,75	**10,75**
12. Achjane G.	0983875	4,5	4,75	4,75	0	2,5	1	2,5	4,75	24,75	**12,25**

2e semestre de l'année 2010-2011

Fait par Mervat Turkestani

Le 13-06-2011

Tableau 14 : Évaluation sommative du projet

e. Évaluation sociale

Pour poster les recettes sur la Toile, s'identifier est nécessaire. C'est donc mon nom, et non celui des étudiantes qui apparaît puisque c'est moi, et non elles qui a dû le faire. J'ai cependant veillé à ce que dans le titre de la recette, ou sous la forme d'un commentaire, figure le nom de l'étudiante qui l'a réalisée. C'est sur cinq sites que nos recettes sont parues (seize publications au total, certaines des dix recettes étant publiées plusieurs fois) :

www.cuisine-orientale.com ; www.allrecipes.fr ; www.cahierdecuisine.com ; www.750g.com ; www.marmiton.org.

S'il y a lieu de parler d'une évaluation sociale, c'est que, bien que la plupart des sites acceptent les recettes qu'on leur envoie (cuisine-orientale.com ; allrecipes.fr ; cahierdecuisine.com ; 750g.com), il arrive que certains procèdent à des vérifications et se refusent à publier les recettes

postées. Ainsi, par exemple, sur les trois recettes que j'ai soumises au site *marmiton*, seule l'une d'entre elles a été retenue (*Makhtoum laham (Arabie Saoudite)*, réalisée par Samaher M.), sans que d'ailleurs aucune explication sur les modalités de sélection ou de refus ne soit fournie, si ce n'est cette mise en garde préalable : « *Vérifiez si la recette est déjà sur le site, sinon elle risque d'être refusée* »[134]. Pourtant, je n'ai trouvé aucune autre recette sur ce site correspondant à celles qui avaient été refusées.

Dans la plupart des cas, la recette est publiée telle qu'elle a été postée, pourtant, certains sites comme *marmiton* effectuent des transformations (apparemment essentiellement motivées par un souci de concision) et d'autres comme *Cuisine Orientale* rassurent les internautes : « *Ne vous inquiétez pas du style, notre équipe corrigera si besoin le texte* ». Signalons qu'effectuer un copier-coller de la recette que l'on souhaite poster n'est pas toujours possible, dans certains cas (*allrecipes* par exemple et dans une moindre mesure *Cahier de Cuisine*) les choses sont pré-formatées et normées et il faut remplir un à un les champs prévus. À noter également que tous les sites n'offrent pas la possibilité d'intégrer les photos des étapes de la recette, ou des vidéos (contrairement par exemple à *allrecipes*, *750 grammes* ou *Cahier de Cuisine*).

Parmi les conseils et les consignes que les sites fournissent aux internautes qui souhaitent soumettre une recette, il est deux constantes (qui dès lors font figure de norme sociale) : l'interdiction (au nom du respect des auteurs, et de la loi) de publier une recette déjà publiée par ailleurs, et le droit que s'accorde le site de rectifier les erreurs d'orthographe[135].

Quant au second mode d'évaluation sociale, les « retours » émanant des internautes (des commentaires ou le décompte des internautes qui mentionnent, via les réseaux sociaux, le fait qu'ils ont apprécié la recette), dans notre cas, il s'est montré peu actif. Pourtant, sur le site *Cuisine Orientale* certaines réactions apparaissent (Annexe 25).

---

134 (http://www.marmiton.org/recettes/recetteproposerwizard.aspx, consulté en décembre 2011)

135 « *La Sarl 750 grammes pourra ne pas mettre en ligne certains articles ou recettes, s'ils ne correspondent pas à la ligne éditoriale. Le site se réserve le droit d'apporter quelques modifications, notamment en terme d'orthographe* […]. *Les contributeurs s'engagent à ne pas violer la propriété intellectuelle d'une tierce personne en fournissant des recettes dont ils ne détiendraient pas le droit.* » (www. 750g.com/recette_cuisine.htm,) ; « *Plus globalement, notre équipe supprime les recettes en doublons ; les propositions inappropriés ou qui n'apportent rien aux lecteurs du site. Elle veille aussi à corriger les textes quand elle le peut, les titres si jugé utile, reclasse la recette par pays ou effectue toute modification qui lui semble appropriée. Le fait de proposer la recette implique l'acceptation de ces règles.* » « *Ne copiez pas svp des recettes issues d'autres sites, elles sont effacées* » (http://www.cuisine-orientale.com/proposer-une-recette-orientale, consulté en décembre 2011).

Il apparaît donc que tout ce travail consistant à décider sur quel site poster telle recette et à le faire, tout le temps nécessaire au suivi des réactions des internautes, qui n'a pu être pris en compte dans le cadre de notre dispositif, ne doit pas être négligé – il faut donner du temps au temps –, faute de quoi l'évaluation sociale risque de ne pas être effective.

3.1.3. L'intégration des TIC

Cette description, du dispositif mis en place sur le terrain, achevée, reste à préciser comment sont intervenus les TIC. Pour ce faire, nous avons dressé une liste récapitulative précise des outils technologiques utilisés dans le cadre de ce projet.

Utilisation des TIC dans notre dispositif

1. Un **ordinateur** branché à une **enceinte** (apportée par l'enseignante) et un **vidéo-projecteur** pour écouter des exercices oraux, voir des recettes vidéos, présenter au groupe classe les normes bibliographiques et les premiers jets de deux étudiantes (Rime et Achjane) et enfin pour présenter les menus (prestations orales finales) devant le jury à la fin de projet ;
2. Le **logiciel « Word »** pour réaliser toutes les tâches d'écriture ;
3. Le **logiciel « Windows Media Player », « Real Player »**, pour présenter les recettes filmées, ainsi que le logiciel **« Windows Movie Maker »**, utilisé par une des étudiantes pour faire le montage de sa recette ;
4. Le **logiciel « Power Point »** pour présenter chaque menu ;
5. Le **logiciel « Flash »** pour monter le livret de cuisine ;
6. Un **appareil photo** ou un **téléphone portable** pour prendre des photos des étapes de la réalisation de sa recette ;
7. Un **caméscope** ou un **téléphone portable** pour se filmer en train de réaliser sa recette ;
8. Un **dictaphone** ou un **téléphone portable** pour réaliser une version enregistrée de la réalisation de sa recette ;
9. Le réseau **Internet** (accès à des ressources/à des outils/ à de lieu de diffusion) :
   - pour collecter les données (phase de préparation de l'enseignante)
   - pour faire des recherches concernant les plats à préparer et les exposés sur des Chefs français
   - pour consulter le site *supertoinette* (conversion des mesures et glossaire)
   - pour traduire des recettes via *google traduction* ou le dictionnaire de *TV5 MONDE*
   - pour poster des recettes réalisées par les étudiantes sur des sites culinaires francophones ;
10. Une **salle informatique** (multimédia) pour réaliser l'exercice « Faire des courses en ligne » ;
11. Les **courriels** (communication asynchrone) pour les échanges apprenante/apprenantes et enseignante/apprenantes :
    - mode de circulation des productions et des différents états du texte (outils de diffusion)
    - échange de courrier ayant pour but :
      - l'avancée du projet et le respect des échéances, (gestion du projet)
      - la refonte des productions (relation didactique)
      - le retour sur l'« événement d'apprentissage » (relation didactique).

Figure 30 : Utilisation des TIC dans notre dispositif

C’est donc sur le mode d’une intégration étroite des TIC aux différentes activités que ces outils technologiques nombreux et diversifiés sont intervenus, et ce, aussi bien en tant qu’outil que comme moyen d’information, de communication ou de coopération.

Nous voici donc arrivé au terme de cette description du déroulement de l’expérimentation. Aussi, avant d’en venir à l’analyse du dispositif, il n’est pas inutile de proposer un tableau récapitulant les phases et les grandes étapes de ce projet :

<table>
<tr><td rowspan="4">PLANIFICATION</td><td rowspan="2">du projet</td><td>Émergence et structuration du projet</td></tr>
<tr><td>• Définition (et redéfinition) du projet et des stratégies d’atteinte des visées.
• Constitution des équipes.
• Brainstorming.
• État des lieux (prise en compte des représentations et des connaissances sur le thème, la cuisine saoudienne).
• Choix et concertation au sein du groupe (choix d’un thème pour le menu).
• Choix, décisions et engagement individuel (choix d’un plat, d’un mode de présentation de la recette).
• Négociation et répartition des rôles et des tâches.
• Collecte des ressources documentaires et humaines.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">de la tâche</td><td>Définition et structuration de la production</td></tr>
<tr><td>• Définition des paramètres de la situation de communication (des étudiantes saoudiennes, cherchant à faire découvrir et à promouvoir leur tradition gastronomique, s’exprimant en français, utilisant des normes textuelles françaises et s’adressant à un jury et à des internautes).
• Identification des conventions et des contraintes de production, construction de critères de réalisation.
• Identification des difficultés linguistiques, textuelles, culturelles (mesures à la française…), construction de critères de réussite.
• Planification de la production (structuration en deux parties : ingrédients, préparation).</td></tr>
<tr><td colspan="2">RÉDACTION et RÉALISATION</td><td>• Mise en mots
• Révision
• Mise en image et enregistrement audio ou vidéo
• Édition</td></tr>
<tr><td colspan="2">ÉVALUATION,
SOCIALISATION,
VALORISATION</td><td>• Co-évaluation de la collaboration au sein du groupe (notes et appréciations).
• Évaluation des apprentissages (non notée).
• Socialisation-évaluation (Jury, palme du meilleur menu).
• Évaluation sommative (note).
• Socialisation-diffusion et évaluation par la Toile (acceptation des recettes par des sites).</td></tr>
</table>

Tableau 15 : Tableau récapitulant les phases et les grandes étapes de notre projet

3.2. ANALYSE DU DISPOSITIF

Une fois le déroulement du travail sur le terrain décrit, il est important de procéder à une analyse dont l'objectif principal est de se demander si le dispositif mis en place relève bien d'une pédagogie du projet et donc de se poser cette question : **En quoi celui-ci relève-t-il bien d'une pédagogie du projet ?** Il s'agira, pour ce faire, de confronter un certain nombre de traits caractéristiques de cette pédagogie au projet mis en œuvre.

Pour passer notre dispositif au crible de cette question, nous avons choisi de retenir onze critères d'identification, onze traits distinctifs, caractéristiques de la pédagogie du projet. Ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la pédagogie du projet peut, en effet, être ainsi définie : elle est fondée sur l'action, passe par des recherches et confronte les apprenants à des situations-problèmes, elle induit une collaboration entre apprenants et conduit à une négociation des tâches et des rôles, elle repose sur une nécessaire phase d'acculturation et en vient fréquemment à dépasser les cloisonnements disciplinaires, elle crée une dynamique et une implication par la finalisation, par le fait que l'on tende vers une réalisation concrète, et, enfin, elle se clôt sur une phase nécessaire de socialisation et de diffusion des productions réalisées.

3.2.1. Des actions (une succession d'actions nécessaires à la réalisation du projet)

J'ai pris le parti, pour mener le projet à terme, de le décomposer en tâches successives. Les quatre « Fiches de tâches » déclinent ainsi les actions nécessaires et proposent un échéancier. Ce ne sont donc ni les apprentissages disciplinaires, ni la succession de thèmes qui sont le moteur du dispositif, qui définissent sa progression, mais bien les actions et l'ordre dans lequel elles doivent intervenir qui régissent le déroulement et sa progression. Et, en cela, parce que le projet se centre sur une seule thématique, parce que la progression repose sur une succession d'actions nécessaires pour mener à bien le projet, le dispositif s'apparente à une pédagogie du projet.

À cet égard, le fait que la liste des actions réalisées au cours de l'*Atelier culinaire* fournisse une idée claire du dispositif, est significatif :

- dresser des listes de plats typiques ;
- les classer ;
- les réunir par catégorie ;
- sélectionner des plats parmi ces listes ;
- effectuer des recherches ;
- consulter des dictionnaires, des sites, des ouvrages, des personnes ;

- faire un exposé ;
- prendre des décisions (assumer un des rôles ; choisir un thème ; choisir une mise en forme) ;
- communiquer, envoyer des courriels ;
- respecter un échéancier ;
- composer un menu thématique et lui trouver un titre ;
- traduire ;
- convertir ;
- rédiger la rubrique *Ingrédients* ;
- rédiger la rubrique *Préparation* ;
- prendre des photos ;
- se filmer ;
- s'enregistrer ;
- réaliser un diaporama ;
- utiliser des logiciels ;
- se réunir ;
- s'évaluer ;
- participer à une compétition (présenter le produit final devant un jury).

Bien que ce type de progression soit tout nouveau pour les étudiantes, celles-ci, disposant grâce aux « Fiches de tâches » d'un cadre explicite et précis, ont su s'adapter. La décomposition en tâches successives permettait également de surmonter une difficulté : éviter, en décomposant la réalisation du projet en sous-tâches diversifiées, que les étudiantes – qui n'ont jamais été habituées à rester centrées, autant de temps, sur un même objet (un même thème, pour parler en leurs termes, la cuisine du Moyen-Orient et la réalisation d'un Livret électronique) – ne se lassent et maintenir leur curiosité et leur engagement.

3.2.2. Une situation-problème

L'une des caractéristiques de la pédagogie du projet est de confronter les apprenants à une situation-problème souvent complexe. Et produire une recette, un texte de type prescriptif, ce qui suppose une grande maîtrise de la langue française – une rigueur et une précision dans le choix des mots et dans la caractérisation des actions pour un guidage efficace du lecteur – représentait, surtout pour les étudiantes les plus faibles, une situation-problème supposant la résolution de toutes sortes de difficultés (notamment lexicales et syntaxiques). Mais ce n'était pas la seule difficulté à laquelle les étudiantes étaient confrontées : puisque l'enjeu du projet était de faire

connaître la cuisine orientale et de pouvoir diffuser des menus sur des sites culinaires francophones, il s'agissait d'amener les étudiantes à rédiger des recettes à la manière des recettes françaises (qui diffèrent en plus d'un point des normes textuelles des recettes arabes) et de les inviter à présenter un menu distinguant entrée, plat principal et dessert. Or, il s'agit là d'une catégorisation toute française, fort éloignée des représentations des étudiantes, puisqu'en Arabie Saoudite, pour les repas ordinaires, entrée et plat principal sont servis simultanément, et il n'y a pas de dessert (quand il s'agit d'un repas où l'on reçoit des invités, un dessert peut être servi plus tard, voire dans une autre pièce), et pour ce qui est des repas de fête, ceux-ci sont servis sur un buffet sans aucune distinction. Par ailleurs, l'opposition de deux formules, menus et carte, l'existence de plusieurs propositions de menus (à des tarifs différents, et généralement plus attractifs que le choix à la carte) est une caractéristique des restaurants français. En Arabie Saoudite, comme dans certains pays anglo-saxons, comme aux États-Unis, – et le terme anglais « menu » très connu chez les jeunes, était à cet égard un faux-ami pour les étudiantes – n'existe que la formule à la carte, l'entrée, pas plus que le dessert, n'étant une étape obligée. La situation-problème à laquelle les étudiantes étaient confrontées avait donc trait à des obstacles culturels, et nécessitait une modification de leurs représentations. Il leur fallait rentrer dans une logique qui n'était pas la leur, puisqu'elle relevait de pratiques gastronomiques proprement françaises.

Figure 31 : Carte de l'un des restaurants les plus fréquentés par des jeunes à Djeddah

Pour accompagner les étudiantes et les aider à surmonter cette situation-problème, il m'a semblé important de prendre le temps nécessaire, de ne pas négliger les phases de développement d'un horizon d'attente et de caractérisation du document à produire, et donc de proposer une phase d'acculturation et de planification de l'objet à réaliser – ainsi que la description du déroulement du projet l'a montré – très développée. Par ailleurs, j'ai veillé à ce que ces questions (la construction de la notion de menu, l'appropriation de ce jeu de distinction entre entrée, plat et dessert) soient traitées à plusieurs reprises. Dans la phase préalable au projet apparaissent les premiers exercices permettant de construire ces notions (Séance 2 : Composer un menu à partir d'une liste d'ingrédients et de plats français ; Séance 5 : À partir de documents authentiques – trois recettes extraites de livres de cuisine français – distinguer l'entrée du plat principal du dessert et remplir un tableau). Ce travail est poursuivi lors de la Tâche 1 (Élaboration d'affiches **:** sur des feuilles A3 de couleurs différentes, l'une pour les entrées, une autre pour les plats et une dernière pour les desserts, les étudiantes présentent le résultat de leur collecte de plats typiques du Moyen-Orient. Cette collecte d'idées de plat est ensuite consignée dans trois fichiers distincts reconduisant cette partition), et il apparaît à nouveau au cours de la Tâche 2 (chaque participante se déterminant pour une entrée, un plat ou un dessert). Dans le cadre des exposés (Tâches 2 et 3), dans la mesure où il fallait présenter une recette du Chef, la catégorisation en différents plats était encore à l'œuvre. Celle-ci d'ailleurs était encore présente lors des moments d'apport de documents ressources dans les Tâches 3 (Présentation de différents plats) et 4 (Présentation d'un menu, *Les délices de Boukhara*).

Enfin, dans le cadre de l'évaluation de la compréhension (après la Tâche 4), la vidéo proposant, d'une part, un échange entre une Chinoise séjournant en France avec une Française qui lui présente les habitudes culinaires de son pays, et d'autre part, la réalisation d'une blanquette de veau, revenait sur ces notions.

Cette construction progressive, par de nombreuses activités et de nombreuses lectures, des notions de menu et de catégories de plats a porté, comme on le verra par la suite, ses fruits. À la fin du dispositif, toutes les participantes de l'*Atelier* avaient dépassé la situation-problème, elles avaient accepté et compris la notion de menu, elles parvenaient à distinguer les plats principaux des entrées (la question des desserts, n'ayant jamais vraiment posé de difficulté). Les obstacles culturels liés aux mœurs françaises étaient donc surmontés, elles avaient acquis une certaine familiarité et une certaine connivence avec les pratiques gastronomiques françaises.

On l'aura compris, comme le souligne Boutinet (2005 : 254), la confrontation à une situation complexe est une caractéristique de la pédagogie du projet. À la complexité, celui-ci ajoute l'incertitude :

> Les environnements actuels au sein desquels doivent s'inscrire les projets sont d'abord des environnements complexes ; or la démarche par projet s'avère l'outil approprié pour gérer la complexité et **l'incertitude**. Une situation trop simplifiée ne nécessite pas, sinon abusivement, le recours au projet. Une action à gérer dont les résultats sont ou évidents ou attendus n'implique pas le recours au projet. Ce dernier est destiné à gérer **l'indétermination** d'une situation problématique faite de l'interdépendance de plusieurs paramètres exigeant que ladite situation ne soit pas abusivement simplifiée, mais au contraire prise dans toute sa complexité. De ce point de vue, la démarche de projet s'apparente à une méthodologie de l'établissement et de la résolution de problèmes (*problem-setting et problem-solving*) [136].

Ainsi, par exemple, il s'est avéré, dans le cadre de la définition-négociation du projet, que ni les étudiantes ni l'enseignante, n'avaient prévu que les étudiantes ne sauraient identifier les plats saoudiens comme tels ni les distinguer des plats provenant d'autres pays du Moyen-Orient. Cette relative ignorance de leur propre tradition culinaire peut s'expliquer par le fait que les étudiantes ont, elles-mêmes, encore peu cuisiné, que les mœurs culinaires ont évolué avec l'apparition des « *fast foods* » et des « *takeaways* » et parce que, la région du Hedjaz, du fait de la présence de la Mecque, étant depuis longtemps une terre d'immigration, la cuisine que l'on y mange provient de toutes sortes de pays. Le temps manquant pour surmonter ce nouvel obstacle culturel, comme je ne voulais pas régler le problème sur un mode transmissif, signaler moi-même les erreurs et, d'autorité, rejeter tous les plats qui n'étaient pas saoudiens, j'ai préféré modifier le titre du *Livret* et, donc, passer de « La cuisine traditionnelle saoudienne » à « La cuisine traditionnelle du Moyen-Orient ».

La complexité de la tâche, le dépassement des impondérables, le fait que demeurent des incertitudes quant au résultat tant que celui-ci n'a pas abouti, sont donc bien des phénomènes inhérents à une pédagogie du projet.

3.2.3. Des recherches

Les recherches que les étudiantes ont menées, pour peu à peu surmonter les difficultés liées à la réalisation du projet, ont eu un impact non négligeable sur les progrès réalisés.

[136] Souligné par moi

Il leur a fallu établir une liste de plats typiques du Moyen-Orient – une collecte d'idées, une mobilisation de leurs connaissances ayant lieu en classe – ; trouver des documents ressources (sur des livres de cuisine saoudiens et moyen-orientaux, sur des magazines, sur des sites arabes et quelquefois français, dans des émissions culinaires arabes, auprès de personnes ressources) ; se renseigner, sur des sites français, sur des Chefs français et certaines de leur recette ; consulter des dictionnaires bilingues ainsi que le glossaire du site *supertoinette*. Il leur a donc fallu, ainsi que le souligne Boutinet (2005 : 254), accepter « *de se livrer à une exploration ouverte d'opportunités au niveau de [leur] environnement* ».

Bien que la plupart des recherches effectuées aient été initiées par l'enseignante – sauf dans le cadre du glossaire, l'idée étant venue des étudiantes –, notons qu'il s'agit de recherches que les étudiantes ont effectuées seules (à la maison ou dans le cadre de la permanence proposée), et que ce faisant, elles ont constitué, elles-mêmes, une grande partie du corpus (l'autre partie étant constituée par les nombreux apports de l'enseignante).

3.2.4. Une négociation et une répartition des tâches et des rôles

Outre l'existence d'une situation-problème et d'une situation de recherche, une pédagogie du projet peut également être caractérisée par l'importance accordée au groupe et au travail en équipe. Non seulement j'ai veillé à ce que le produit finalisé soit le fruit d'un groupe et non pas seulement une réalisation individuelle, mais j'ai constamment fait en sorte que les tâches et les rôles soient répartis et que cette répartition s'effectue sur le mode de la négociation et de la concertation. Ainsi, en classe et hors de celle-ci, les étudiantes, au sein de chacune des équipes, ont été amenées à se répartir les rôles (chef ou assistantes, rapporteur ou non) et à se mettre d'accord sur le choix du thème du menu, des plats retenus ou de la mise en forme. En ce qui concerne les choix énonciatifs (l'infinitif et non impératif) ou l'homogénéisation des menus – leur cohérence interne – et, par exemple, l'harmonisation du nombre de personnes pour lesquelles étaient prévues les différentes recettes, ils ont donné lieu à une négociation collective, ces décisions étant prises à l'échelle du groupe classe. Par ailleurs, en sollicitant au début des Tâches 2 et 4 des permutations (toutes les participantes devant, à tour de rôle, être Chef d'équipe), j'ai cherché à obtenir une participation active de toutes les étudiantes, j'ai tenu à ce que la répartition des tâches soit équilibrée (afin d'éviter les injustices et les conflits au sein de l'équipe) et j'ai veillé à faire en sorte que des relations hiérarchiques (découlant du rapport chef-assistantes) ne puissent s'installer.

Bien que les étudiantes de la section de français de l'Université Roi Abdoul Aziz n'aient aucune pratique du travail en groupe, ces moments de négociation et de concertation – hormis les cas où l'un des membres de l'équipe était absent – n'ont jamais posé de problèmes. Ainsi qu'il se doit dans le cadre d'une pédagogie du projet, chaque étudiante a donc été amenée à trouver sa place au sein d'un groupe, à s'impliquer et à prendre des décisions, et, finalement, à être partie prenante d'un projet.

3.2.5. Une collaboration

De même, celles-ci ont été amenées à collaborer – et souligner que cette collaboration est un des traits caractéristiques d'une pédagogie du projet me semble important. Certes, toutes les équipes ne sont pas allées aussi loin dans la collaboration que l'équipe Jean-François Piège (voir plus haut), mais pour toutes les étudiantes ce fut une expérience inédite de collaboration avec des pairs (rappelons que pour éviter les regroupements affinitaires, c'est moi qui ai réuni les membres du groupe). Si la qualité du résultat final, dans le dispositif tel que je l'ai conçu, dépend de la personnalité des chefs d'équipe successifs, force est de constater qu'elle dépend également de la qualité de la collaboration entre tous les membres de l'équipe.

À noter que cette collaboration a pris deux formes différentes, les étudiantes pour s'exprimer utilisant l'arabe ou le français. Si dans les premiers temps, c'est sur l'injonction de l'enseignante que la langue française était utilisée pour échanger, progressivement, au cours de l'*Atelier*, c'est d'elles-mêmes que les étudiantes se sont tournées vers cette langue.

3.2.6. Une acculturation[137]

Autre trait caractéristique d'une pédagogie du projet, la présence d'une phase d'acculturation, ici particulièrement développée. Ce n'est pas sur le mode d'un modèle que les apprenants devront passivement imiter, d'un « kit prêt à l'emploi » fourni par l'enseignant ou d'une norme à respecter, que sont définis les objets à produire. Toutes les recettes et documents collectés par des apprenantes actives, ainsi que les nombreux documents réunis par mes soins, dotent les étudiantes d'un corpus abondant, riche et diversifié, et si norme il y a, il ne s'agit pas d'une norme scolaire mais bien d'une norme sociale. Ce sont des recettes et des documents authentiques, dans leur forme sociale actuelle, qui ont permis de dégager les invariants et les contraintes du document à produire, qui ont servi de tremplin pour réaliser le diaporama de la

[137] « *On appelle acculturation le processus par lequel l'individu s'adapte progressivement à la culture cible, sans pour autant abandonner son identité et sa culture d'origine*. » (Narcy-Combes, 2005 : 83).

prestation orale finale. Cette phase d'imprégnation, d'exploration et d'appropriation des caractéristiques du genre – cette phase qui précède la phase de réalisation proprement dite (mise en mots, réécriture, édition, socialisation) – était nécessaire, elle représente pour les étudiantes un point d'appui, une ressource, un moyen de nourrir leurs représentations. D'ailleurs, en attribuant 2,5 points à la constitution d'un dossier regroupant tous les documents collectés (voir le tableau de l'évaluation sommative), j'ai cherché à faire en sorte que chaque étudiante conserve une trace de tout ce travail de documentation, et puisse éventuellement y revenir ultérieurement. C'est dire que, pour moi, le fait que le corpus soit abondant et diversifié est essentiel. Lebrun (2007b : 126), définissant les pédagogies actives, en fait également un point important. Il semble bien que la richesse de ce corpus soit le gage d'apprentissages durables, sans doute parce que les apprenantes prennent, en tant qu'acteur, place au centre d'une scène culturelle.

Rappelons que cette phase d'acculturation et de rencontre avec les caractéristiques du genre était d'autant plus importante que non seulement les étudiantes n'avaient qu'une très vague idée du document à produire (puisqu'il s'agissait de présenter les choses à la manière française), mais qu'également elles se heurtaient, comme cela a déjà été signalé, à des obstacles culturels, leurs représentations forgées sur des modèles de recettes arabes étant différentes. Et, par exemple, adopter le système de quantification des ingrédients des recettes françaises, alors que dans les recettes arabes cette quantification n'existe pas, a posé problème aux étudiantes. C'est en recourant au site *supertoinette* qui propose une conversion automatique des données et transforme des tasses (ou des verres) ou des cuillères en grammes que les étudiantes ont tenté de dépasser cette difficulté. Mais, à vrai dire, faute d'une pratique de ces systèmes de mesure, celles-ci n'ont pas perçu l'incongruité de certains résultats, on pouvait donc trouver dans leur rubrique « Ingrédients » des mentions comme celle-ci : « *177,725 g de beurre (ramolli à la température ambiante*) ». Bien qu'elles aient eu l'occasion en lisant des recettes en français de se familiariser avec ce problème, le temps manquait pour les initier véritablement à toutes les subtilités des systèmes de mesure français, c'est donc dans la phase de réécriture que cette question a été traitée, et il est peu probable que toutes les participantes aient surmonté cet obstacle culturel.

Objet : Ingrédients Lejaine

De : L L (ba6alolo@hotmail.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Vendredi 20 Mai 2011 17h44

ÉQUIPE DE PAUL BOCUSE

CHEF : Lejaine

Nom de la recette	Liste de courses	Ingrédients
Konafa	1. Konafa (cheveux d'ange) 2. Crème fraîche épaisse 3. Beurre 4. Cardamome 5. Noix 6. Sucre 7. Vanille 8. Eau	• Une livre de Konafa • 2 boîtes de crème fraîche épaisse de 340 g • 177,725 g de beurre (allégé à température ambiante) • 1 cuillère à café de cardamome (écrasées) • 118,483 g de noix (bouillies, frites et écrasées) • 1184,834 g de sucre • 1 cuillère à café de vanille • 592,417 ml d'eau

Figure 32 : Difficile maîtrise des systèmes de quantification à la française, limites des logiciels de conversion

3.2.7. Une approche transversale et multidisciplinaire

Comme il se doit dans le cadre d'une pédagogie du projet, les apprentissages disciplinaires interviennent en fonction des besoins engendrés par la réalisation du projet. Si dans la phase préalable au projet, la question du lexique, de la grammaire, celle des actes de parole, de la compréhension en réception (à l'oral comme à l'écrit) ou encore celle de l'écriture, et si en amont du projet, les apprentissages se succédaient et étaient séparés, dès le démarrage du projet, c'est en situation, pour des besoins liés à la réalisation de leur recette électronique, que les étudiantes ont été amenées à faire des apprentissages relevant de la grammaire, du lexique, de la lecture, de l'écriture et de la maîtrise de la langue orale. C'est donc en étroite articulation avec le projet que ces apprentissages ont eu lieu ce qui, de fait, induit une transversalité et un dépassement des

cloisonnements disciplinaires. Le but (le fait de tendre vers un résultat) définissant les moyens, c'est toutes les composantes de la communication – écouter/dire, lire/écrire – qui sont convoquées, alternativement et en fonction des besoins. À ce bouleversement des habituelles séparations entre les différents domaines d'apprentissage du français vient s'ajouter le développement de compétences et de connaissances relevant de domaines disciplinaires différents : des apprentissages techniques, relevant de l'utilisation des nouvelles technologies, ainsi que des apprentissages relevant du domaine de la cuisine ont eu lieu.

Le fait que, dans le cadre d'un projet, on soit amené à bouleverser les cloisonnements disciplinaires et à faire toutes sortes d'apprentissages, transparaît dans les propos d'Achjane : outre le fait qu'elle ait développé sa maîtrise du français, elle reconnaît avoir appris aussi bien à faire la cuisine, qu'à planifier et à gérer le déroulement du projet, ou encore à coopérer, à travailler en équipe :

Objet : RE: dernière demande de Mervat Turkestani :)
De : Achjane Ali (ashjan-18.5@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Mardi 21 Juin 2011 0h56

ATELIER CULINAIRE
LUNDI LE 14 JUIN 2011

Nom : Achjane Al-Gzéz

****

Que pensez-vous de l'atelier culinaire auquel vous avez participé ?

A mon avis, c'est une expérience très intéressante. J'ai appris beaucoup de choses comme faire la cuisine, préciser le temps, le travail ensemble, l'habitude de français, etc.

Que vous a-t-il apporté de plus dans l'apprentissage de la langue ?

Il m'a apporté de plus vocabulaires de cuisine pour utiliser dans la vie.

Figure 33 : Ce qu'Achjane retient de l'expérience qu'elle vient de vivre

3.2.8. Une dynamique

Ce décloisonnement, cette étroite interaction et cet entremêlement des apprentissages, ce développement conjoint de compétences relevant de la lecture, de l'écriture et de la maîtrise de la parole (en réception comme en production) créent une dynamique. En effet, les étudiantes pour réaliser le projet ont dû alternativement écouter ou lire et comprendre, et (à l'oral comme à

l'écrit) produire des énoncés clairs et compréhensibles, et ce, tout au long du dispositif. Contrairement au cloisonnement et à la décomposition des apprentissages, qui séparent et figent, le fait d'articuler étroitement réception et production, de développer conjointement la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions (parler, lire, écrire) et de constamment rebondir de l'une à l'autre, génère une dynamique.

Par ailleurs, la répartition de la tâche, la nécessité de coopérer pour parvenir au résultat final, le fait de constituer le groupe en entité, crée également une dynamique. Les équipes pour lesquelles l'alchimie du groupe n'a pas fonctionné sont aussi celles qui n'ont pas su créer une dynamique et également celles dont le résultat final est le moins élaboré.

Mais, ce qui reste l'élément moteur dans la création d'une dynamique, c'est bien entendu le fait d'agir pour la réalisation d'un produit, de viser un résultat et d'y aboutir.

3.2.9. Une implication

La dynamique de groupe ainsi que la dynamique créée par le décloisonnement des apprentissages et par le fait d'appendre en situation (et donc de toujours savoir pourquoi on apprend ce que l'on est en train d'apprendre), suscitent une implication ou renforcent l'implication si celle-ci est quelque peu défaillante. Mais, force est de constater que cette implication demeure indiscutablement liée – et il s'agit là d'un facteur essentiel de motivation – à la teneur de l'adhésion au projet.

3.2.10. Une finalisation

La finalisation, quant à elle, est un facteur d'implication déterminant, si ce n'est majeur. Tendre vers un produit fini, ainsi que le rappelle Lebrun (2007b : 160-161), « *suscite de l'intérêt et de la motivation, car il [le projet] articule un but et des moyens pour y arriver* ». Le fait d'avoir en ligne de mire un résultat concret, communicable, d'avoir pour objectif une réalisation et d'y parvenir est assurément non seulement un trait distinctif d'une pédagogie du projet, mais également un facteur de motivation pour toutes les étudiantes, sauf pour l'unique étudiante qui ne s'est pas intéressée au projet et qui a abandonné l'atelier en cours de route (équipe de Cyril Lignac).

La réalisation, pour promouvoir la cuisine du Moyen-Orient, d'un livret proposant des menus était donc, en tant que projet et pour les étudiantes, une expérience « *singulière et inédite* » (Boutinet (1993 [2004]).

3.2.11. Une socialisation et une diffusion

Mais la finalisation, le fait de tendre vers un résultat, ne suffit pas pour caractériser une pédagogie du projet. Le résultat vers lequel on s'oriente doit, d'une part, s'inscrire dans des formes qui, loin d'être scolaires, s'apparentent à des formes sociales et culturelles contemporaines, et ce résultat, d'autre part, doit avoir d'autres destinataires que l'enseignant, voire même que les pairs. Tilman le rappelle (2004 : 79) : « *la diffusion de leur projet permet aux membres du groupe de découvrir et de s'approprier quelque peu les techniques de communication et d'apprendre à se « projeter » dans l'espace public dans lequel les règles de fonctionnement sont bien différentes de celle de l'espace privé dans lequel ils vivent. Elle ouvre sur un univers plus large que celui du groupe d'origine* ». Ainsi, socialisation et diffusion des produits sont des étapes incontournables dans la mise en œuvre d'une pédagogie du projet. Si l'évaluation des réalisations s'inscrit dans un cadre scolaire, puisque 2,5 points sur 15 lui sont alloués (voir le tableau de l'évaluation sommative), rappelons cependant que cette évaluation a également pris une forme sociale, celle d'un concours, d'une petite compétition face à un jury et qu'en cela elle s'apparente à une pédagogie du projet.

Pour ce qui est de notre projet, cette socialisation-diffusion des productions s'est en réalité déployée sur trois niveaux, l'adresse étant triple (les pairs, le jury, la Toile). En effet, le public des **pairs** – les étudiantes qui assistaient à la présentation orale de leurs camarades – était, comme les quatre membres du **jury**, l'un des destinataires de la prestation, et tout le monde, d'ailleurs, a goûté aux plats qui avaient été confectionnés, aussi bien le jury que les étudiantes. Par ailleurs, étant donné qu'il ne s'agissait pas seulement de concourir, mais également de produire un livret électronique, les menus étaient également destinés à être diffusés sur la **Toile** et, donc, à toucher un public beaucoup plus vaste.

Si, à ces destinataires directs, on ajoute les destinataires indirects (en pointillés sur le schéma ci-dessous) du projet – celui-ci s'inscrivant également dans le cadre d'une thèse –, on aboutit à la schématisation suivante :

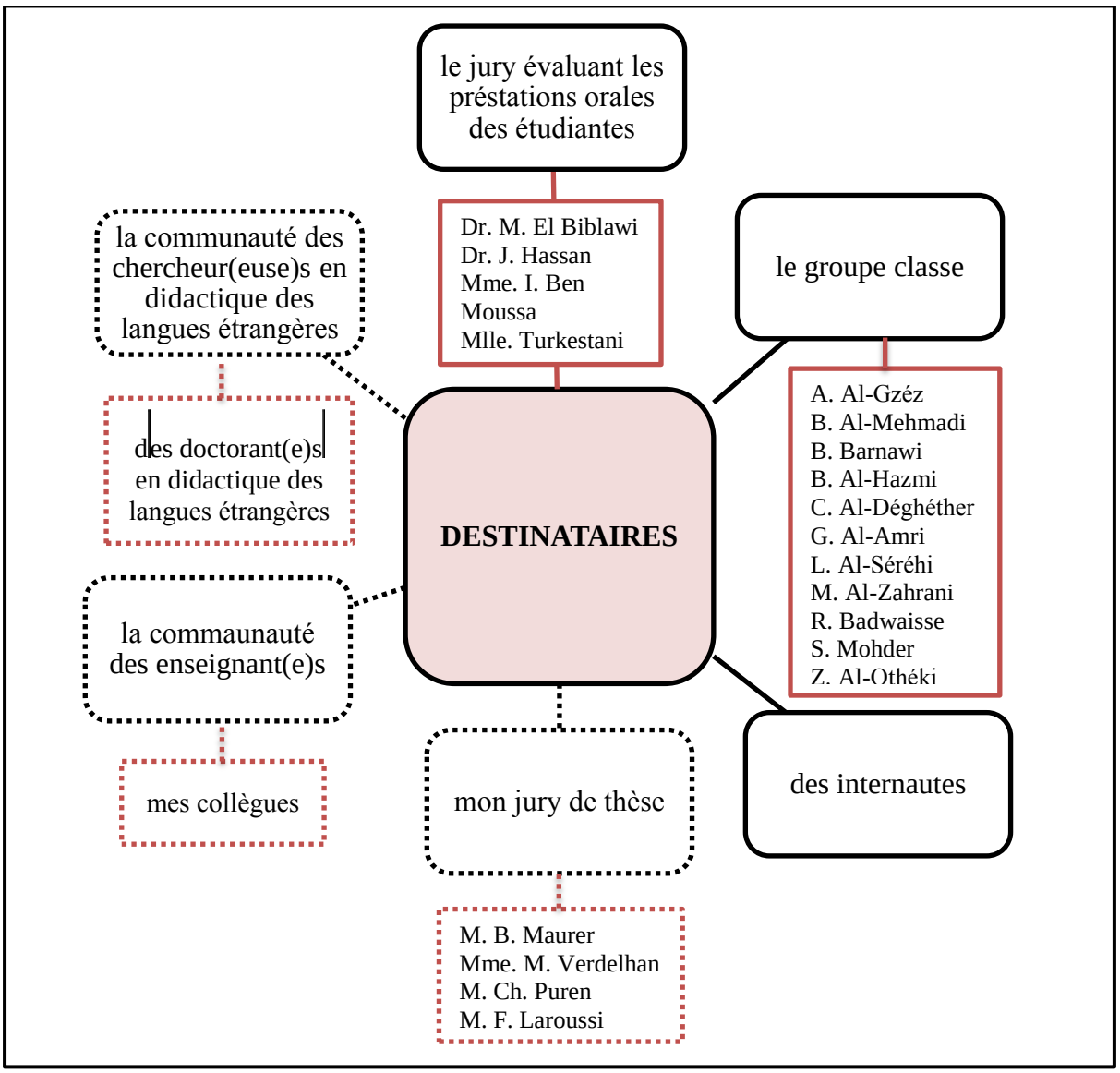


Figure 34 : Quels sont les destinataires de notre projet ?

Pour conclure, il apparaît que ce parcours d'analyse aura permis de constater que les traits distinctifs d'une pédagogie du projet sont étroitement liés et interagissent : c'est la finalisation, la socialisation et la diffusion – éléments moteurs du dispositif – ainsi que le dépassement, par l'action et indépendamment des cloisonnements disciplinaires, des obstacles et de la situation-problème qui, par le groupe et la collaboration (la négociation-concertation et la répartition des tâches), par des recherches, par une acculturation, créent une dynamique et une implication.

Traits distinctifs (attribut du concept) que nous pouvons représenter, sur un mode synthétique, au moyen de cet organigramme :

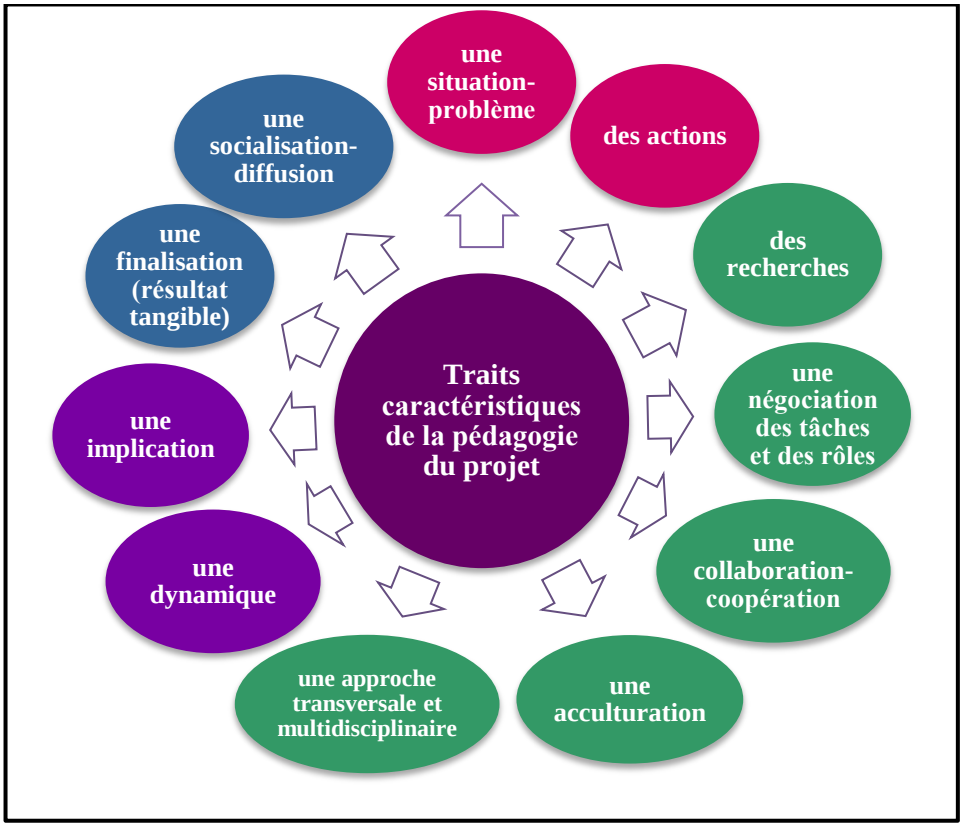


Figure 35 : En quoi notre dispositif relève-t-il de la pédagogie du projet ?

Au terme de cette analyse confrontant le travail sur le terrain et les traits caractéristiques d'une pédagogie du projet, il est possible de conclure que l'*Atelier culinaire*, tel qu'il s'est déroulé, correspond bien à une pédagogie du projet.

On peut donc dire de **ce dispositif** qu'il met en œuvre une **démarche ouverte**, **riche**, **dynamique** et **ancrée dans la réalité** : ce dispositif est en effet ouvert sur l'extérieur (dans ses modalités d'évaluation, de par sa diffusion, par les recherches engagées), ouvert sur des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nouveaux, et en cela, il s'avère propice aux découvertes. Ce projet est par ailleurs caractérisé par sa richesse ; interdisciplinaire, il se signale par la diversité des compétences et des connaissances, techniques aussi bien que culturelles, qu'il met en jeu. Dynamique, il place les apprenantes au cœur de l'action, en fait des auteurs et des acteurs de leur apprentissage, et ainsi favorise la curiosité intellectuelle. Enfin, parce qu'il est initié par une thématique concrète de la vie et inscrit dans des formes sociales contemporaines, parce qu'il repose sur le travail en équipe, sur une collaboration, et n'hésite pas, saisissant les opportunités, à s'appuyer sur des partenaires multiples pour construire des savoirs, parce que, plus tard, il peut être réinvesti par certaines étudiantes qui souhaiteraient articuler leur connaissance de la langue

française au développement du tourisme et proposer, à des fins professionnels, des ateliers d'initiation à la cuisine traditionnelle saoudienne, le dispositif est bel et bien ancré dans la réalité.

3.3. BILAN

Après avoir décrit le dispositif et montré en quoi celui-ci s'inscrivait dans une pédagogie du projet, il s'agit maintenant d'en tracer le bilan et ce, en posant ces deux questions : **Jusqu'où le dispositif a-t-il pu aller ? Et quels gains en a-t-on tiré ?**

3.3.1. Jusqu'où ?

Il est en effet possible de se demander si l'*Atelier culinaire* est, en termes de pédagogie du projet, allé aussi loin qu'il aurait pu aller, s'il n'a pas rencontré quelque limite, s'il ne s'est pas heurté à certains obstacles.

3.3.1.1. Dérives de la pédagogie du projet

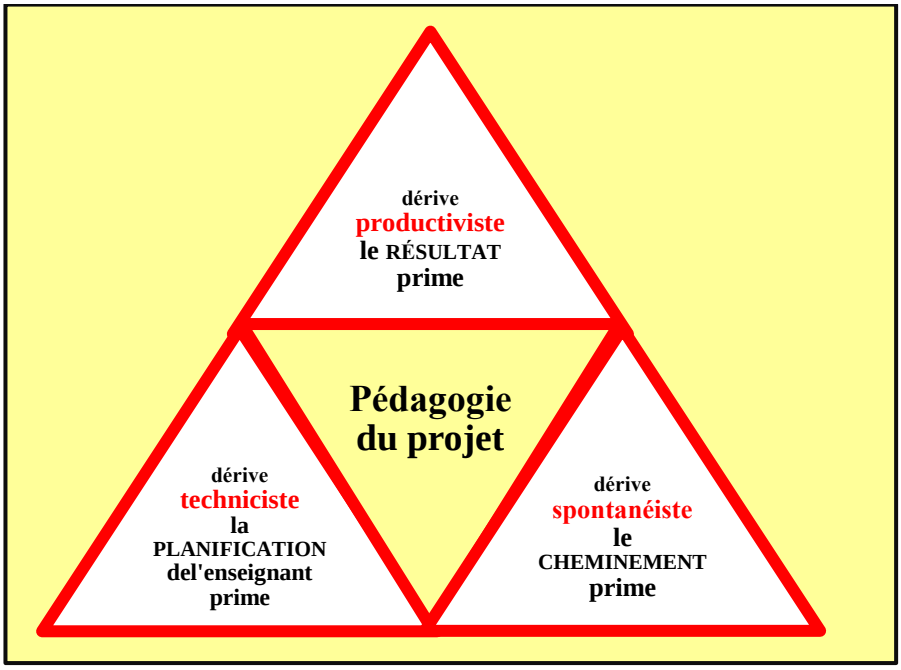


Figure 36 : Dérives de la pédagogie du projet

Bordalo et Ginestet (1993 : 10-11), soulignant les décalages entre intentions et réalité, distinguent trois « dérives » principales dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie du projet.

Tomber dans l'écueil productiviste, c'est privilégier le résultat, le produit fini, au détriment du reste et notamment des apprentissages, de l'implication des apprenants, et de l'initiative et de l'autonomie qu'on leur accorde. Dans ce cadre, les apprenants deviennent des exécutants. L'exigence quant au produit fini est telle que non seulement ne subsistent plus aucune place pour

le tâtonnement et l'erreur (pourtant nécessaires à l'appropriation des savoirs[138]), mais, en outre, fréquemment, l'enseignant est amené à mettre la main à la pâte, à intervenir plus qu'il ne faudrait et, finalement, à faire à la place des participants qui peuvent, dès lors, se sentir dépossédés de leur réalisation : « *Certes la médiatisation ou le fait qu'il y ait un véritable destinataire est un élément motivant pour les élèves, à condition de ne pas tout sacrifier à la vitrine* » (Bordalo et Ginestet, 1993 : 11).

En ce qui concerne l'écueil techniciste, il est le fait d'enseignants qui ont tendance à trop prendre en charge, non pas cette fois le produit fini, mais la planification du projet. Celui-ci est en effet programmé, quelquefois dans les moindres détails, par l'enseignant qui définit lui-même non seulement le projet, mais également les actions et l'ordre dans lequel elles doivent intervenir. De même, il peut entièrement prédéfinir la forme que prend la réalisation finale. Cette mainmise sur la planification a les mêmes conséquences que celles de la dérive productiviste, le manque de souplesse dû à cet encadrement, le peu d'espace laissé à l'initiative des apprenants peut faire obstacle à l'appropriation des savoirs et des savoir-faire, entraver l'adhésion au projet, freiner l'implication, et produire la même impression de dépossession. Ce faisant, à nouveau l'on exclut les tâtonnements et le droit à l'erreur ainsi que les recherches.

La dérive spontanéiste, quant à elle, tombe dans l'excès inverse. L'initiative des apprenants, leur liberté et leur autonomie étant privilégiées – les erreurs et les tâtonnements ayant droit de cité – la part laissée à l'improvisation, et à la navigation à vue, prend trop d'importance, et cette fois, c'est le cheminement qui prime. La planification étant insuffisante, les apprenants, naviguant au gré des courants, font face aux problèmes qui surgissent, au moment où ils apparaissent, et perdent de vue l'objectif, que parfois ils ne parviennent pas à atteindre.

S'il est une dérive à laquelle le dispositif mis en place échappe, c'est bien la dérive spontanéiste. En effet, si écueil il y a, c'est d'une dérive techniciste dont il s'agirait plutôt. Les étudiantes ayant été peu associées à la définition du projet, à la négociation de sa planification ou à l'élaboration de l'échéancier, pas plus qu'à la définition des actions nécessaires, on peut se demander si celui-ci ne serait pas tombé dans un écueil techniciste. Le parti pris, celui de la décomposition du projet en sous-tâches déclinées dans des « Fiches de tâches » élaborées au préalable et sans concertation, comporte des inconvénients, et notamment induit une emprise importante de ma part, en tant qu'enseignante, sur le cheminement du projet. De même, on pourrait déplorer le fait

[138] Sur cette question du tâtonnement et de l'erreur, comment ne pas faire référence à Freinet et à sa théorie du tâtonnement expérimental ? (Freinet cité par Beauté, 1994 : 36).

que les apprenantes n'aient pas été associées à l'élaboration des critères d'évaluation (qu'il s'agisse de l'évaluation pratiquée par le jury ou de l'évaluation notée comptant, pour une très faible part, dans l'obtention du module du Dr. Chérif). Certains faisant de ces deux critères (associer les participants à la planification et à la gestion du projet, les associer à l'élaboration des critères d'évaluation) une nécessité dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie du projet. Selon Boutinet (2005), le concepteur se doit d'être le réalisateur et il s'agit là, à ses yeux, d'une condition et d'une caractéristique d'un projet.

Pourtant, si l'on en s'en tient au jeu de distinction établi par Tilman (2004), opposant des dispositifs descendants (l'initiative, quant au choix du projet, revenant à l'enseignant) à des dispositifs ascendants (le projet émane d'un ou des apprenants), ce n'est pas d'une dérive productiviste dont il s'agit, mais d'un projet descendant, et dans la réalité, ils sont nombreux ces projets dont l'idée est le fait de l'enseignant. Soulignons, par ailleurs, que le fait que l'idée émane de moi ne signifie pas que je n'ai pas veillé à faire en sorte, sachant que l'implication est déterminante, que les étudiantes adhèrent au projet. Le projet, d'abord présenté dans plusieurs classes, a été reprécisé, et a fait l'objet d'une discussion, au début de l'*Atelier*.

Pour ce qui est de l'hypothèse d'une dérive productiviste, force est de constater que, hormis le fait que – faute de temps – je me sois montrée assez présente dans la phase de réécriture et surtout de toilettage orthographique pour parvenir rapidement à une version présentable, on ne peut reprocher à ce dispositif une trop forte centration sur le résultat. Pour éviter d'intervenir et de faire à la place des participantes, j'ai préféré, ainsi que cela a déjà été signalé, modifier le titre et faire évoluer le projet. Et plutôt que de faire disparaître le menu de l'équipe de Th. Marx – qui, incontestablement, était non seulement moins élaboré et moins fini que les autres, mais qui, proposant pour dessert une crème caramel, dérogeait au projet – et, en quelque sorte, le censurer au nom du résultat final, j'ai préféré, pour faire contrepoids, ajouter un menu, *Les délices de Boukhara*. Par ailleurs, la mise en forme des recettes n'a pas été formatée, au contraire, une phase d'appropriation des caractéristiques du genre ayant été prévue.

Ce n'est qu'*a posteriori* que j'ai pris conscience du fait que ce dispositif frôlait l'écueil du technicisme – la définition et la planification des tâches étant prises en charge par l'enseignante – et si je m'interroge sur le pourquoi de cette mainmise sur la planification, j'en viens à penser qu'elle est due à trois types d'obstacles avec lesquels il fallait composer : le manque de temps est incontestablement à prendre en compte, comme le contexte éducatif ainsi que le contexte socioculturel.

3.3.1.2. Limites à la mise en place d'une pédagogie du projet

a. Le manque de temps

Si l'on ne tient pas compte de la phase d'installation des pré-requis, préalable au projet, celui-ci aura duré dix heures, sur une durée d'un mois. C'est assurément fort peu. La question du temps demeure une donnée incontournable, un paramètre déterminant. Ne disposer que de très peu de temps amène inéluctablement l'enseignant à prendre certaines choses en charge, et notamment la planification du projet. Si les étudiantes n'ont été que peu associées à la planification, à la définition des actions, et à la gestion du projet, c'est avant tout par manque de temps. Il en va d'ailleurs de même pour ce qui est de l'évaluation.

Associer les apprenants à la négociation du projet ou à l'élaboration des critères d'évaluation, et plus globalement mettre en place des moments de décision collective, est coûteux en temps et en énergie, aussi quand celui-ci fait défaut, ce sont ces moments – qui sont pourtant caractéristiques d'une pédagogie du projet ou du moins des projets ascendants – qui sont sacrifiés.

C'est également en raison du manque de temps (les partiels approchants) que la phase de diffusion-socialisation n'a pas pu aller jusqu'au bout, les étudiantes ne pouvant le faire, c'est moi qui ai dû finaliser l'édition et réunir les menus, contacter un informaticien et mettre en forme le « livret électronique », l'envoyer à chaque étudiante et diffuser quelques recettes sur des sites culinaires francophones.

Enfin, faute de temps, nous n'avons pas pu nous réunir une dernière fois pour faire le bilan et tirer les leçons de l'aventure.

b. Le contexte éducatif

Au manque de temps viennent s'ajouter d'autres difficultés, des contraintes qui définissent des limites au projet.

- Expérience inédite

Ni les étudiantes, ni moi n'avions d'expérience en ce qui concerne la mise en œuvre d'un projet. Rappelons que le contexte éducatif relève plus d'un enseignement transmissif que d'une pédagogie active.

Peut-on, alors que l'on ne dispose que de très peu de temps, frayer le chemin, introduire des pratiques d'enseignement très différentes, bouleverser toutes les habitudes des étudiantes ? Peut-

on sans douter de soi, sans craindre de ne pas être à la hauteur, et sans peur du regard porté par la communauté des enseignantes peu sensibilisées à des pratiques différentes, mettre réellement en place des pédagogies innovantes ? Ce sont assurément des obstacles, des freins qui relèvent des représentations que se font, aussi bien les étudiantes que les enseignantes, de l'enseignement. Comment, dans un contexte où les étudiantes sont plus souvent passives qu'actives, envisager la mise en place d'un projet émanant des apprenantes et conduit par elles ? Peut-on demander à des étudiantes, qui n'en ont jamais fait l'expérience et qui, au contraire, sont habituées à l'inverse, d'envisager que c'est à elles, et non à l'enseignante, de savoir où l'on va et comment on doit y aller ? Peut-on aller autant à l'encontre de leurs représentations ? La prise en charge de la planification du projet et de l'échéancier était en réalité – du moins l'ai-je pensé – une nécessité.

Cadrer des étudiantes qui ont toujours connu un encadrement, pour qui « *être enseigné[e]s s'avère plus sécurisant qu'apprendre* » (Boutinet, 2005 : 202), me semblait nécessaire pour espérer mener le projet à terme. Ne pas tenir compte du contexte me paraissait impossible, il fallait au contraire composer avec la situation et s'adapter au niveau et aux possibilités des apprenantes. Ainsi, par exemple, adopter une pédagogie du projet et une progression qui ne soit régie que par cette seule dynamique (tendre vers une réalisation), adopter une progression qui, donc, se centre sur un seul objectif (le livret électronique), sur un seul thème (la cuisine du Moyen-Orient), était pour les étudiantes très surprenant. Celles-ci ont, en effet, toujours été habituées, quelle que soit la situation d'apprentissage, et au sein d'un même enseignement, à passer d'un thème à l'autre et à de fréquents changements de thème. Leurs représentations et leurs habitudes étant prises à contre-pied, quelques rares étudiantes ont vécu cette centration sur un seul thème comme quelque chose d'un peu long, d'un peu statique, voire ennuyeux, et se sont montrées peu sensibles à la dynamique créée par la finalisation. Il apparaît donc que certaines représentations peuvent faire obstacle à l'implication.

- Travail en équipe et circulation de la parole

Dans un contexte où les étudiantes n'ont aucune pratique du travail en équipe, ni de l'échange et de la collaboration entre pairs, dans un contexte où les discussions et les débats à l'échelle du groupe classe n'existent pas, la parole ne circulant pas entre les pairs, mais dans la relation frontale avec l'enseignante, ouvrir un espace de parole et de négociation entre pairs et introduire une pédagogie du projet est très certainement une gageure. Pourtant, la plupart des étudiantes ont su s'adapter à cette situation nouvelle et s'emparer de cet espace de parole et de collaboration.

L'équipe de J.-F. Piège n'a éprouvé aucune difficulté à jouer le jeu de la négociation et de la collaboration, ses trois membres se sont, sans réticence, impliqués dans le groupe et ont su mener ensemble le projet à terme. Le fait de ne pas se connaître (rappelons que c'est par moi que les équipes ont été constituées) ne leur a donc posé aucun problème.

L'équipe de P. Bocuse, au début, s'est laissé emporter par la dynamique de la finalisation, mais lorsque l'une des étudiantes après avoir apporté sa contribution individuelle, s'est désengagée, sans doute parce qu'elle avait été séparée de son amie placée dans un autre groupe et parce que ses partenaires étaient d'un niveau moindre qu'elle, la dynamique a été cassée, l'équipe s'est délitée et le groupe a cessé de fonctionner. La qualité du résultat s'en est d'ailleurs ressentie.

L'équipe de C. Lignac a montré, au début, un désengagement au niveau du groupe, chaque étudiante étant centrée sur sa propre réalisation, pourtant lorsque l'une d'entre elles a abandonné l'*Atelier*, les deux autres se sont mises à collaborer pour pallier cette défection et, finalement, cet abandon a ressoudé le groupe.

Quant au dernier groupe, celui de Th. Marx, il s'est signalé par son absence, voire son refus, de négociation et de collaboration, chacune travaillant en solo. La cohérence du menu s'en est, d'ailleurs, ressentie. L'absentéisme s'est par ailleurs fait sentir dans cette équipe, puisque l'on comptait, à chaque cours, une absence. Le fait que ce groupe n'ait pas fonctionné a eu, bien entendu, un impact sur la réalisation finale.

Quelles conclusions tirer de ces observations ? Est-ce le manque d'habitude – et le refus de faire évoluer ses représentations concernant les situations d'apprentissage – qui a entravé la bonne marche de certains groupes ? Est-ce le fait que les groupes n'aient pas été constitués comme le souhaitaient la plupart des apprenantes sur un mode affinitaire ? Serait-ce donc une question de maturité ? Faut-il dans un premier temps, avant de faire en sorte que les groupes soient constitués d'étudiantes qui ne se connaissent pas, respecter les amitiés ? Une chose est sûre l'acceptation de la négociation et de la coopération entre pairs est une condition *sine qua non*, une composante essentielle de la réussite d'un projet. Cette collaboration étant un maillon essentiel, il me semble maintenant, avec le recul, qu'il faut lui accorder beaucoup d'attention, laisser une certaine liberté dans la constitution des groupes, mieux expliquer l'importance de cette collaboration, et inviter explicitement les étudiantes à relever le défi d'un mode d'apprentissage moins scolaire et plus proche des pratiques professionnelles actuelles qui, pour beaucoup, reposent sur le travail en équipe. Pourtant, autant renoncer à impliquer les étudiantes dans la planification et la gestion du projet et se contenter d'un projet descendant me semblait inévitable, autant renoncer au groupe,

au travail en équipe et à la collaboration me paraissait impossible. C'est dire qu'à mes yeux collaboration et partenariat sont des composantes inhérentes à une pédagogie du projet, auxquelles, bien que le contexte éducatif soit défavorable, il n'était pas possible de renoncer. C'est la raison pour laquelle le dispositif, tel que je l'ai conçu, amenait les étudiantes, en imposant certaines tâches ainsi que la présence de chefs d'équipe, à coopérer, à négocier, à se répartir les tâches pour aboutir à une production commune.

Ajoutons au nombre des obstacles relevant du contexte éducatif, le fait que les étudiantes n'aient jamais, durant leur scolarité, été habituées à communiquer entre elles. Pendant les cours, j'ai pu constater que certaines d'entre elles éprouvaient de grandes difficultés à libérer leur parole et à communiquer avec leurs pairs pour surmonter les difficultés rencontrées. Et cette défiance à l'égard d'un mode d'apprentissage, reposant non pas sur une approche transmissive et individuelle mais sur les interactions entre pairs, la collaboration et la socialisation, est assurément un obstacle à la mise en place d'une pédagogie du projet.

- Évaluation et notation

Mais ce ne sont pas là les seules résistances à l'introduction d'une pédagogie du projet, au nombre des limites il faut ajouter la question de la notation et de l'évaluation. Peut-on, dans un contexte où les étudiantes sont habituées à monnayer leurs efforts, s'attendent à être notées, abandonner complètement ce mode de fonctionnement situé entre sanction et gratification (Arenilla *et al*., 1996) ? Ainsi que cela a été précisé plus haut, pour éviter que les effectifs ne fondent et obtenir l'assiduité, j'ai accepté la proposition du Dr. Chérif, je disposais donc de quinze points, plus symboliques que réels (le Dr. Chérif dispose au total de 100 points), pour récompenser l'implication des étudiantes. Prendre le risque de proposer une activité « gratuite », qui ne « rapporte » aucun point, prendre le risque de rompre avec le mode ordinaire de fonctionnement des étudiantes, ne me paraissait pas possible, dans un contexte où les notes participent à la certification, je craignais que les étudiantes, faute d'une reconnaissance de leur travail par la notation, ne tentent pas l'expérience et ne participent pas à l'*Atelier*. Et ces quinze points ont indiscutablement joué sur l'assiduité, comme ils ont joué sur la participation et sur l'implication de certaines étudiantes seulement, les plus faibles, celles qui ne pouvaient se permettre de perdre un quelconque point au risque de redoubler le module du Dr. Chérif. Que les étudiantes, pragmatiques, aient tenu compte de ces quinze points ne fait aucun doute, surtout pour certaines d'entre elles, cela ne les a pourtant pas empêchées d'apprécier l'aventure à sa juste

valeur, de se prendre au jeu de la réalisation et de goûter une autre forme d'évaluation, plus souple, plus conviviale et plus amusante : une compétition face à un jury.

Il est une autre limite, liée à la question de la notation, à laquelle dans ce contexte particulier, on peut se heurter. On peut même se demander si l'absence de notation, dans un contexte où celle-ci est fortement présente, ne constitue pas un obstacle aux apprentissages. Dans un contexte où les apprenantes sont habituées à mémoriser (des listes de vocabulaire par exemple) pour une interrogation notée, le fait que les apprentissages ne soient pas évalués – « l'ordre » d'assimiler n'étant pas émis – a pour conséquences que ce qui est abordé n'est pas toujours assimilé. Si les évaluations sommatives réalisées témoignent clairement du fait que l'*Atelier* a permis de nombreux acquis, notamment lexicaux, il apparaît qu'en ce qui concerne la mémorisation des formes orthographiques et l'accord au sein du groupe nominal, des progrès sont encore possibles. Si l'orthographe de ces mots, pourtant appris en situation, n'est pas toujours stabilisée, c'est sans doute parce que l'ordre, sous la forme d'une interrogation notée, n'a pas été donné. Cette remarque concerne, bien entendu, tout particulièrement les étudiantes qui maniaient le moins bien le français et pour lesquelles il aurait fallu mettre en place une pédagogie différenciée. Mais celle-ci, faute de temps et en raison du contexte éducatif (la différenciation des apprentissages n'étant pas pratiquée dans le cursus universitaire), était difficilement envisageable.

Force est donc de constater que ne tenir aucun compte du contexte éducatif et des résistances qu'il suscite est impossible et qu'il faut, sans pour autant renoncer à mettre en place une pédagogie du projet dans les règles de l'art, composer avec l'environnement.

c. Le contexte socioculturel

- Choix de la thématique de l'*Atelier*

Poursuivant l'analyse des limites à l'introduction d'une pédagogie du projet, il est maintenant temps de mentionner un autre type de freins et d'obstacles, cette fois liés au contexte culturel et sociétal de l'Arabie Saoudite.

Choisir pour thème, la cuisine, c'était aller au-devant de difficultés. En effet, la cuisine, et je le savais, ne fait pas partie des centres d'intérêt principaux des étudiantes. Ceci pour trois raisons – l'attirance dont font montre ces jeunes pour les « *fast foods* »[139], et plus globalement

[139] Comme en témoigne le sociologue saoudien, Abubaker Bagader : « […], *il y a* […] *la fréquentation des restaurants branchés et surtout des grandes enseignes de la restauration rapide. Elle s'était élargie aux restaurants ethniques indiens, chinois et certains restaurants américains. Cette fréquentation tient lieu d'ouverture et d'engagement dans la modernité. Le plus*

l'augmentation de la fréquentation des restaurants[140] ; le développement d'une cuisine industrielle proposant des plats tout prêts ; et le fait que, dans de nombreuses familles, la cuisine soit prise en charge par les mères, voire par des bonnes et des femmes de ménage[141] – qui ont pour conséquences un désintérêt pour la cuisine et donc beaucoup d'ignorance en ce domaine (il s'agit là d'une tendance générale qui ne concerne pas seulement les jeunes saoudiennes). J'ai pu en avoir la confirmation puisqu'au début du dispositif, à deux reprises, j'ai fait en sorte de sonder leurs représentations à ce sujet. Dans le cadre du premier cours, j'ai en effet distribué un questionnaire, dans lequel figurait notamment cette injonction : « *Classez ces activités [voyager ; se promener en ville ; écrire (poème, journal intime, etc.) ; créer un forum, un blogue, etc. ; avoir un compte sur Facebook, MySpace ; cuisiner ou regarder des émissions de cuisine ; sortir avec des copines ; faire du shopping ; autres] selon vos préférences* ».

important c'est de passer davantage de temps avec les amis. Évidemment, ces restaurants ont cherché à créer des ambiances spécifiques pour attirer les jeunes » (Bagader, 2005 [2010] : 86).

[140] « *De nombreux enfants et jeunes préfèrent désormais prendre quelques repas hors de chez eux en compagnie de leurs amis. À telle enseigne que certains font du déjeuner du mercredi, à la sortie du lycée ou en fin de journée universitaire, une rencontre rituelle avec les collègues*. […] *certaines familles ont pris l'habitude de prendre un des repas principaux de la journée dans un restaurant. Cette habitude devient une composante d'un nouveau style de vie que le père de famille s'engage à assurer même si cela épuise le budget familial* » (Bagader, 2005 [2010] : 109).

[141] Le fait d'avoir une chambre de bonne ainsi qu'une chambre pour le chauffeur, comme le nombre de femmes de ménage et de chauffeurs étrangers (des Indonésiens et des Indonésiennes pour la plupart) que l'on emploie est, dans les maisons saoudiennes, considéré comme une marque de distinction sociale. Dans sa thèse, Ashraf Shawli (2009 : 142) précise que certains foyers « *ont plusieurs femmes de ménages, bien qu'ils n'en aient besoin que d'une seule. La femme de ménage est une nécessité chez les Saoudiens depuis les années quatre-vingt. Le conducteur est une nécessité quand il n'y a pas d'homme dans la maison, parce que les femmes ne peuvent pas conduire de voiture en Arabie Saoudite* ».

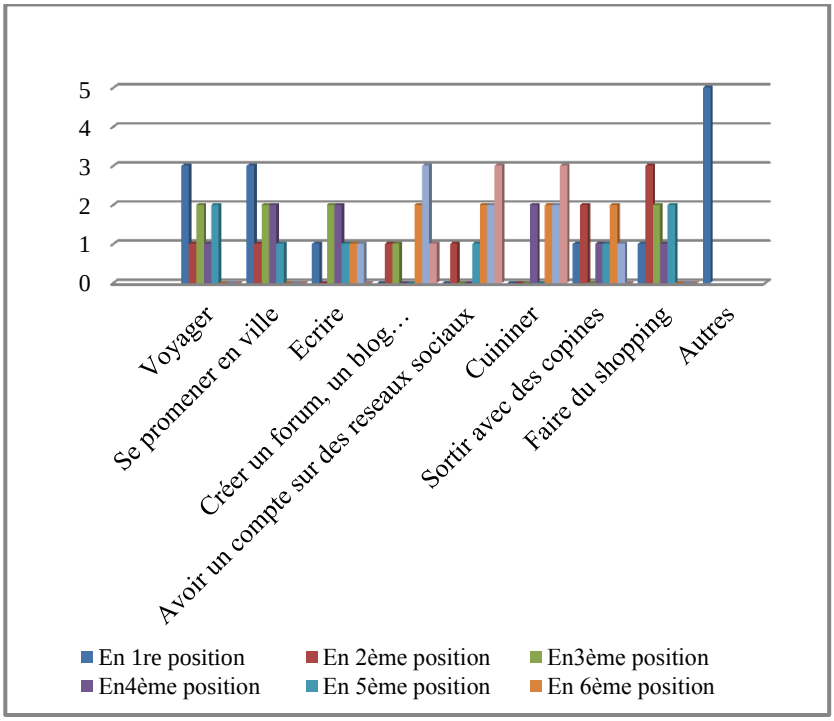


Figure 37 : Classement des centres d'intérêt des étudiantes du groupe expérimental

Et il s'est avéré que, sur neuf étudiantes, deux d'entre elles plaçaient la cuisine au quatrième rang, deux autres au sixième rang, deux au septième rang et trois en huitième position. Autant dire qu'elles ont clairement signifié leur manque d'intérêt à l'égard de la cuisine.

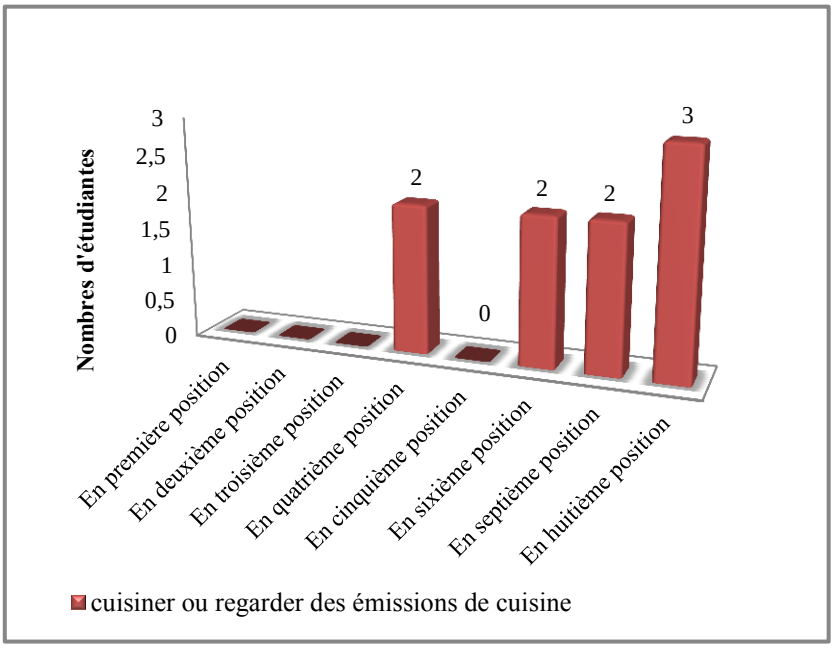


Figure 38 : Classement des centres d'intérêt : à quel rang les étudiantes placent-elles la cuisine ?

Par ailleurs, au début de la *Tâche 2*, les étudiantes ont été invitées à définir ce que la cuisine était pour elles. Pour cinq d'entre elles (10 ont répondu à la question), la cuisine est une corvée et le rejet est clair :

- Bachayer A. : « Pour vous, la cuisine est courvée et je n'aime pas beaucoup faire la cuisine parce qu'elle prend bcp de temps. Pour moi, j'essaie de faire la cuisine car elle est nécessaire pour ma famille et je souhaite que je l'aime en plus tôt temps (= avec le temps) » ;
- Chahd : « Pour vous, la cuisine est une bonne chose mais je ~~deteste~~ n'aime pas faire la cuisine parce que je ne ~~entrée~~ entre jamais dans la cuisine c'est mon énmie. » ;
- Achjane : « Pour vous, la cuisine est une place que je ne peux pas ~~rêve~~ de rêve que je suis dans cette place. ~~Mai~~ Comme je ~~n'aim~~ n'aime pas ~~cui~~ cuisiner, elle est très mauvais pour moi » ;
- Zahra'a : « Pour vous, la cuisine est courvée Je n'aime pas la cuisine parce que j'aime beaucoup de les cuisine de les restaurants. » ;
- Rime : « Pour vous, la cuisine est pas intéressant ~~pour~~ beaucoup pour moi, je n'aime pas faire la cuisine mais parfois j'aider ma mère par faire des petites choses. ».

Seules deux d'entre elles signifient leur intérêt pour la cuisine :

- Bachayer B. : (« Pour vous, la cuisine est bonne. J'aime y cuisiner les desserts et parfois y manger. Elle est gentille quand j'ai faim. Elle est une connaissance. » ;
- Maha : « Pour vous, la cuisine est quelque chose de difficile mais parfois j'ai envie de cuisiner et je fais des plats délicieux soit des entrées, soit des desserts. Au contraire, je n'aime pas beaucoup réaliser des plats principals. ».

Quant aux autres pour l'une, elle dit ne pas encore savoir :

- Ghifar : « Pour vous, la cuisine est une chose dont je n'ai pas encore fait la connaissance ! (Pour ma mère, ça ne lui plaît pas !) C'est pourquoi je ne peux dire si c'est amusant ou au contraire ennuyeux. Ce ~~que~~ dont je suis sûre, c'est qu'elle est importante et que je dois – tôt ou tard – faire cette connaissance. J'espère que j'aimerai ça ! ».

Pour l'autre, elle répond à la fois oui et non :

- Lojaïne : « Pour vous, la cuisine est une place que j'aime pas entrer (pour faire la vaisselle) mais, quelque fois, si j'ai bonne humeur, je cuis quelque plats ».

Quant à la dernière – mais elle n'est sans doute pas la seule – elle trahit une confusion entre les différents sens du mot cuisine :

- Samaher : « Pour vous, la cuisine est impertant parte dans la maison et je aime etre propre ».

Difficile dans ces conditions d'envisager que le projet d'*Atelier culinaire* émane spontanément des étudiantes. Pourtant le choix de ce thème, qui *a priori* en rebutait plus d'une, n'a pas réellement constitué un obstacle. Toutes les étudiantes, emportées par la dynamique du résultat à produire, intéressées par les défis techniques de la présentation électronique des recettes, attirées par l'utilisation des nouvelles technologies, se sont progressivement engagées dans l'aventure. On peut également se demander si le fait d'avoir lu des citations donnant une image positive de la cuisine (annexe 17) et surtout visionné des vidéos de Chefs cuisiniers n'a pas contribué à modifier leurs représentations ou du moins à les faire sensiblement évoluer. Ce petit travail sur les représentations, le fait d'avoir constaté, en regardant ces Chefs, que la cuisine n'était pas réservée aux femmes, a-t-il joué ? Comment, en effet, ne pas comprendre d'une part cette confusion entre le lieu (la cuisine) et l'activité (faire la cuisine) et, d'autre part, le désintérêt pour la cuisine que révèlent les questionnaires comme le rejet d'une place et d'une fonction qui leur est attribuée parce qu'elles sont femmes ? Comment ne pas y voir le rejet d'une identité féminine trop marquée par des formes sociales auxquelles elles ne sont pas sûres d'adhérer ? Le thème du projet, pourtant tiré de la vie courante, soulevait donc des questions complexes et notamment celle de l'identité féminine.

Doit-on faire de cette résistance initiale et surtout de cette évolution des représentations (le regard porté sur la cuisine au début du dispositif et à la fin de celui-ci n'étant plus le même) une composante de la pédagogie du projet ? Aborder des thèmes qui suscitent des résistances et demandent un dépassement de ses convictions, voire de ses dégoûts, ne semble pas, si l'on en croit cette expérience, être un obstacle à la mise en œuvre d'une pédagogie du projet. Peut-être même est-ce le contraire : le dépassement des résistances et l'évolution des représentations sur la thématique seraient une composante de cette pédagogie[142].

Ce que répond Ghifar à propos de ce qu'a pu lui apporter ce projet est, à cet égard, significatif :

[142] Lebrun (2007b : 126) fait également du changement conceptuel (prise de conscience, déséquilibre, reformulation) une caractéristique des pédagogies actives.

Objet :Votre dernière demande répondue ^_^
De : Ghifar M. (moodyghifar@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Mardi 21 Juin 2011 18h30

ATELIER CULINAIRE

LUNDI LE 14 JUIN 2011

Nom : Ghifar M.

****

Que pensez-vous de l'atelier culinaire auquel vous avez participé ? Que vous a-t-il apporté de plus dans l'apprentissage de la langue ?

Au début, l'idée semblait bizarre et n'a pas attiré mon attention ! Je pensais : « Qu'est-ce que c'est qu'un projet pédagogique s'agissant de la cuisine ?! Pourquoi on a choisi précisément la cuisine comme un sujet et rien d'autre ?! » La cuisine, c'est mon point faible, je suis ignorante quand il en s'agit ! Ma connaissance culinaire et ma capacité de cuire égalent zéro! Je ne connais presque rien concernant la cuisine au point que j'aie parfois de la difficulté à la comprendre même si l'on m'a expliqué en arabe et encore moins en français. Je voyais le projet comme l'ennui de ma vie ce semestre !

Cependant, ca s'est révélé être le contraire de mes pensées. J'ai changé d'avis et trouvé que ce projet représente une partie importante de mon apprentissage de la langue française que j'ai ignorée ! C'est aussi nécessaire d'apprendre ces petites choses simples de la vie quotidiennes. Celles-ci que nous considérons parfois banales et donc nous n'y faisons pas attention ! Si je ne faisais pas partie de ce projet, je n'arriverais pas à cette conviction et je n'apprendrais jamais tout ce que l'atelier culinaire – que j'ai méjugé - m'a appris. C'était obligatoire mais profitable !

PS : Je vous remercie d'avoir me donné les cadeaux, ce sont magnifiques

Le livre que vous m'avez donné est mon premier vrai livre français dont je dispose à part mes manuels !

Les mots en rouge sont ceux que j'ai cherchés dans le dictionnaire électronique (que vous m'avez fait le plaisir de me l'avoir aussi offert) pour répondre à vos questions et vous écrire ce message de gratitude. Merci de tout !

(Pardonnez-moi de mes fautes d'écriture)

Figure 40 : Ce que Ghifar dit de l'expérience qu'elle a vécue durant l'*Atelier culinaire*

- Limites aux possibilités d'ouverture du projet

Il est à noter que le contexte socioculturel de l'Arabie Saoudite comporte quelques limites qui sont autant de freins à l'introduction d'une pédagogie du projet, et tout particulièrement, autant d'entraves à ses possibilités d'ouverture.

Avant que le projet ait débuté, au cours de la phase de développement d'un horizon d'attente concernant les pratiques culinaires françaises et de constitution d'un bagage linguistique et textuel, j'aurais aimé pouvoir inviter une intervenante extérieure (rappelons que l'université dispose de salles de cuisine) qui aurait pu, en français, verbaliser ses actions dans le cadre de la

préparation d'une recette qu'elle souhaiterait faire découvrir, faire goûter une spécialité française, et échanger avec les étudiantes autour de la gastronomie française. Mais obtenir de l'université l'autorisation de faire venir quelqu'un de l'extérieur demandait trop d'anticipation et, par ailleurs, la communauté française en Arabie Saoudite étant peu développée, trouver quelqu'un de compétent en ce domaine n'était pas aisé. J'ai donc dû renoncer à organiser cette séance de préparation, de dégustation et de discussion autour d'un plat. Cette rencontre avec la cuisine française aurait pu avoir lieu dans un des restaurants français, comme *La cuisine* ou le *Café Lenôtre*, de Djeddah. Mais c'était impossible, la plupart des étudiantes n'ayant pas l'autorisation de sortir. Ouvrir le projet sur l'extérieur, comme il se doit dans une pédagogie du projet, peut donc s'avérer difficile lorsque l'on a pour public de jeunes étudiantes de la section féminine de l'Université Roi Abdul Aziz.

Par ailleurs, comme en témoigne ce document (le projet tel qu'il a été conçu au départ), à l'origine, j'avais prévu de tendre vers la réalisation d'une recette filmée :

Surligné : les décalages entre la première ébauche du projet et le projet tel qu'il s'est déroulé lors de l'expérimentation.

Atelier culinaire : « Miam-miam, que c'est appétissant ! »

Type de tâche : Préparer une recette saoudienne filmée.

Public : Groupe d'étudiantes issues du groupe-classe de 3e année universitaire (2e année de français).

Niveau : A2.

Lieu : Dans une salle de classe à l'Université Roi Abdul Aziz (désormais, URAA) et en dehors de l'université.

Matériel : Livre de cuisine saoudienne, cuisine équipée, caméscope, logiciels Microsoft Word et Windows Movie Maker, accès internet (compte sur Youtube ou Dailymotion…).

Compétences visées : Expression écrite/orale.

Objectifs :

1. Connaître le lexique et les abrégés de la cuisine ;
2. Composer un menu ;
3. Présenter la culture saoudienne à travers sa gastronomie : faire connaître des produits que les Saoudiens consomment régulièrement ;
4. Utiliser des supports technologiques pour accomplir les tâches.

Grandes lignes de la démarche de réalisation du projet :

1. La phase de préparation

- Faire un remue-méninge "brainstorming" sur les spécialités saoudiennes pour connaître leur arrière-plan "background" gastronomique en suivant la consigne suivante : *« Vous accueillez des amies chez vous pour le dîner, que servez-vous comme entrée, plat principal et dessert ? Faites une liste aussi longue que possible de toutes les spécialités saoudiennes que vous connaissez. »* ;
- Après avoir fini les listes, les étudiantes les échangeront entre elles.

2. La phase de réalisation

- Diviser les étudiantes en 4 sous-groupes de 3. Chaque groupe composera un menu et lui donnera un nom : cette dénomination représentera le thème des recettes choisies ;
- Chaque groupe cherchera ses recettes sur des sites web ou dans des livres de cuisine, puis il établira son menu final (en indiquant les ingrédients de chaque plat) et commencera la rédaction des recettes ;
- Définir le lieu de la préparation de recettes par les membres de groupe;
- Mettre en scène les recettes en les filmant.

3. La phase de présentation

- Après avoir fini le montage, chaque groupe présentera son produit final (menu + recettes) sur Youtube ou sur Dailymotion ;
- La meilleure production, à partir du vote de l'ensemble de la classe, sera postée sur le Weblog.

4. La phase d'évaluation

L'évaluation se fera d'une manière continue sur les critères suivants :

- L'implication individuelle au cours des trois phases du projet.
- La qualité du produit fini (au niveau linguistique, créatif, originalité);
- La relation entre les membres du groupe.

Figure 41 : Dernier état du synopsis du projet avant que celui-ci ait eu lieu

Mais, lors de la première présentation du projet dans les classes du Dr. Chérif, plusieurs étudiantes, souvent issues de familles rigides, saoudiennes de souche, sont venues me voir pour me rappeler qu'il leur était impossible de se filmer, se filmer n'étant pas autorisé par leur tradition, il en allait de même pour certaines étudiantes en ce qui concerne les enregistrements audio. Issue d'une famille plus souple, saoudienne seulement depuis deux générations (mes grands-parents venant du Turkestan), je n'avais pas prévu cet obstacle. C'est la raison pour laquelle j'en suis venue à cette consigne : chaque menu devait comprendre une recette filmée, une recette enregistrée et une recette illustrée par des photos, les étudiantes devant se mettre d'accord sur la répartition des tâches (ce qui me permettait d'aller plus loin dans l'exigence de négociation et de collaboration). Le hasard a voulu que les choses soient bien réparties : il ne s'est pas trouvé que deux étudiantes, pour qui se filmer ou s'enregistrer était interdit, soient dans le même groupe.

Pour qui a un œil attentif, cette interdiction de se filmer ou de se photographier transparaît dans les recettes illustrées : les gros plans sont omniprésents, quant aux cadrages qui ne donnent à voir qu'une partie de l'objet, ils sont fréquents. Ce cadrage extrêmement resserré ne laisse donc quasiment rien voir d'autre qu'une casserole ou qu'un plat, et si quelque chose d'humain rentre dans le cadre, ce n'est qu'un doigt, que des bouts de doigts. Dans la plupart des cas (annexe CD : diaporama de Konafa et de Marassi), il s'agit de photos qui ne laissent transparaître aucune présence humaine : des cuillères, qu'aucune main ne tient, des ingrédients, qu'aucune main n'ajoute, reposent dans des plats. Dans un contexte culturel français, ces photos renverraient plus à l'univers des natures mortes qu'à celui des recettes illustrées.

Cette désaffection de la présence humaine a pour double conséquence que les photos sont plus nombreuses et plus précises, et que l'articulation texte-image est plus étroite, ce qui au regard du document à produire est une qualité : non seulement les étapes de la préparation sont détaillées, mais la photo devient un support d'observation et une aide pour les cuisiniers surtout si ceux-ci sont novices.

Composer avec les interdits, tenir compte de l'impossibilité de se filmer ou de s'enregistrer, s'est donc révélé intéressant puisque le document produit gagne en efficacité (la conduite prescriptive, le guidage des actions, grâce aux illustrations, s'avérant plus pertinent).

Les obstacles à la mise en place du projet, relevant du contexte socioculturel, étaient donc nombreux. Pourtant, nous avons su composer avec cette situation puisque les étudiantes se sont finalement toutes engagées – certes, à des degrés divers – dans ce projet culinaire. Il apparaît

donc clairement que souplesse et incertitude, adaptabilité à l'environnement, et gestion des difficultés qui surviennent sont des composantes de la pédagogie du projet.

Aux questions : **Jusqu'où, dans le contexte qui est celui de cette étude de cas, peut-on aller ? Les dérives les plus fréquentes des pédagogies du projet peuvent-elles être évitées ? Les limites et les obstacles à la mise en œuvre d'une pédagogie du projet peuvent-ils être dépassés ?**, il est donc, au terme de cette analyse, possible de répondre en ce qui concerne les limites, les dérives et les obstacles, que ce qui est le plus difficile à surmonter – voire impossible – c'est le manque de temps. Ne pouvoir consacrer que dix heures à la réalisation du projet « Étudiantes, aux fourneaux ! », alors qu'il s'agit d'une pédagogie qui n'a jamais été expérimentée, a eu pour conséquences – conséquences, non négligeables, puisqu'elles ont un impact sur les traits caractéristiques de la pédagogie du projet – que la phase de diffusion-socialisation n'a pas pu aller jusqu'au bout, et que la mise en place d'un projet ascendant s'est révélée impossible (le dispositif courant le risque d'une dérive techniciste).

Si le manque de temps s'est révélé être une donnée incontournable, pour le reste – les obstacles liés au contexte éducatif et socioculturel – il apparaît que ceux-ci étaient en réalité surmontables et que, s'ils n'ont pas simplifié les choses, ils n'ont finalement pas constitué une entrave réelle à la mise en œuvre d'une pédagogie du projet.

Soulignons, pour finir, que cette analyse des écueils et des obstacles nous conduit cependant à revisiter l'organigramme (figure 35, p. 242) recensant les critères d'identification d'une authentique démarche en projet :

- Remarquons, tout d'abord, que si l'on tient réellement compte (au lieu de minimiser son impact) du fait que ce dispositif a dangereusement frôlé les écueils d'une dérive techniciste, on ne peut qu'aboutir à la conclusion (ainsi que l'énonce Boutinet) que le fait d'associer les apprenants à l'émergence, à la définition et à la planification du projet doit être considéré comme une condition incontournable et qu'en réalité il n'y aurait, dans les règles de l'art d'une démarche en projet, que des projets de type ascendant.
- Par ailleurs, si le fait que le projet ait été limité dans ses possibilités d'ouverture (invitation d'une intervenante extérieure/sortie au restaurant) ne permet pas de conclure que le dispositif ne relève pas d'une pédagogie du projet (puisque, par ailleurs, il sort de l'enceinte de la classe), il n'en demeure pas moins que l'on peut considérer, à l'aune des analyses émanant de cette étude de cas, que l'ouverture à des intervenants extérieurs (à des partenaires multiples et à des interlocuteurs (en présentiel) autres que les enseignants) ainsi que

l'ouverture que représente la possibilité de sortir de l'enceinte de l'établissement sont des critères dont la prise en compte est nécessaire pour caractériser la pédagogie du projet.

- Enfin, parce qu'il s'agit là d'un regret (j'aurais aimé avoir le temps de faire, avec toutes les étudiantes, un bilan de l'aventure), parce que je me situe dans la lignée des chercheurs qui font du retour réflexif sur la démarche en projet une nécessité[143], et parce que, si l'on s'inscrit réellement (et non de manière ponctuelle et isolée) dans une approche par projets, c'est indispensable pour passer d'un projet à l'autre, pour toutes ces raisons, je pense que l'on doit faire de ce moment de retour réflexif sur le projet une nécessité et un trait distinctif de la pédagogie du projet.

Autant dire que cette réflexion sur les limites et les dérives de notre dispositif nous amène à identifier non pas onze traits caractéristiques, mais quatorze (les trois qui n'ont pas pu (complètement) être mis en œuvre demeurant en pointillés) :

[143] Jeannin par exemple parlait du destin d'un projet et d'une phase de pérennisation (Voir chapitre précédent, § 2.1.1.2. Qu'est qu'un projet ?, p. 57). Quant au réseau RESCOL, il fait également du retour sur le projet une nécessité. Il en va de même pour Lebrun (2007b).

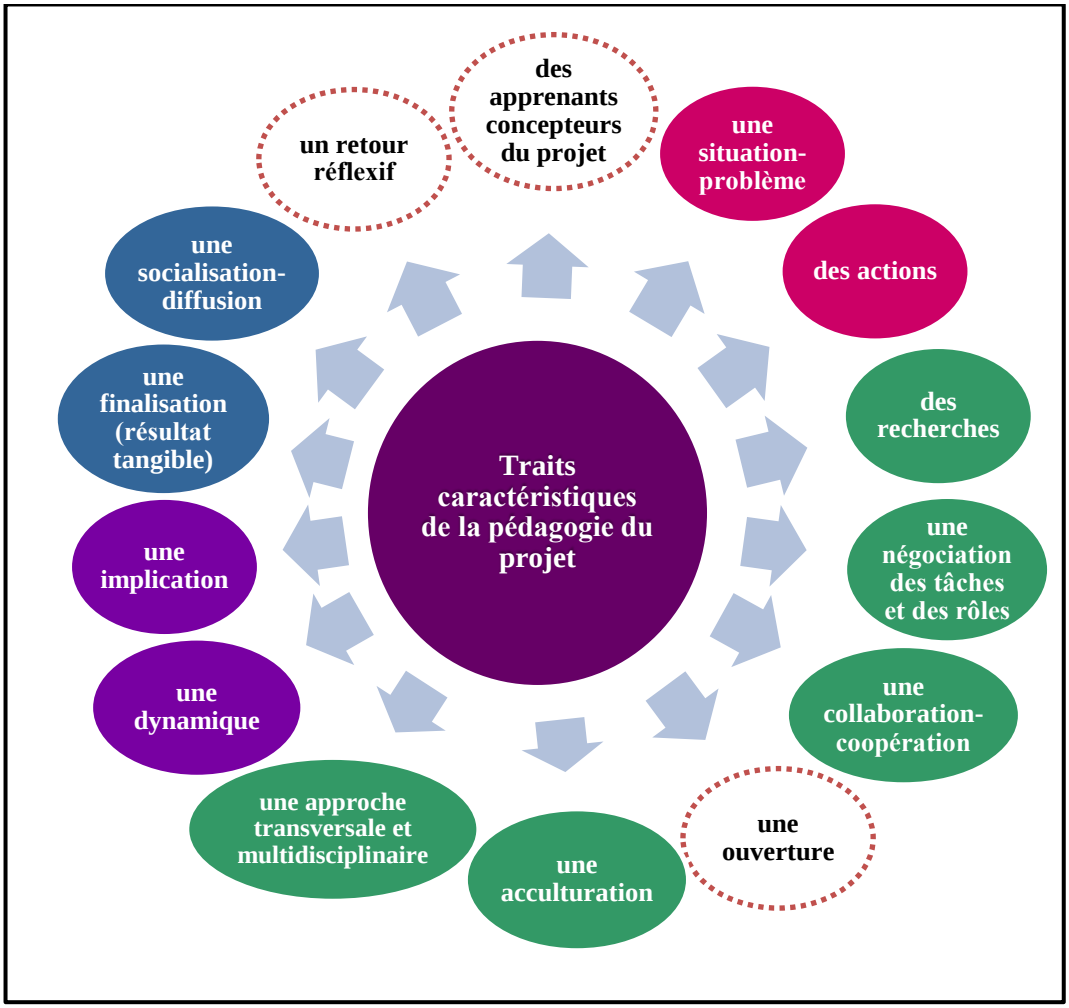


Figure 42 : À quoi reconnaît-on qu'un dispositif relève de la pédagogie du projet ?

Cette double analyse (le dispositif mis en œuvre relève bien d'une pédagogie du projet et il a su, pour l'essentiel, dépasser les écueils rencontrés) achevée, il est maintenant temps de se poser la question de l'efficacité – en termes d'apprentissages – de la situation mise en place.

3.3.2. Quels gains ?

Mettre en œuvre une pédagogie du projet n'est pas un objectif en soi. Celle-ci n'a d'autre finalité, comme toute pédagogie, que de développer des compétences et d'accroître les connaissances des apprenants.

Il est donc temps d'analyser ce dispositif en se posant la question de sa « rentabilité », des progrès et des gains qu'il a permis et donc de s'interroger, au travers de cette étude de cas, sur les apports de la pédagogie du projet.

Pour structurer ce développement, reconduisons partiellement les analyses de la partie théorique explorant les apports de la pédagogie du projet dans le domaine éducatif, celle-ci distinguait des gains au niveau de la motivation, du développement de savoirs et de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-agir, de savoirs sociaux, et de nouvelles relations pédagogiques.

3.3.2.1. Accroître la motivation

Si dans le cadre de la mise en place d'une pédagogie du projet demeurent des facteurs de démotivation, comme les difficultés linguistiques que rencontrent les étudiantes dont le maniement de la langue française n'est pas aisé (vecteur de découragement), comme les décalages entre apprenantes ou les tensions au sein d'un groupe (vecteur de désengagement), ou encore des difficultés techniques comme l'absence de connexion internet (vecteur d'isolement), des problèmes de transfert des enregistrements vidéo du portable vers l'ordinateur ou de cohabitation dans un même texte des polices de caractère françaises et arabes (vecteur de découragement), si, bien entendu, des moments de démotivation peuvent survenir, cette expérience sur le terrain a permis de constater que les étudiantes se montrent plus motivées lorsque la situation d'apprentissage est articulée à un résultat tangible. Durant les six années pendant lesquelles j'ai enseigné, en tant que répétitrice, à la section féminine de l'Université Roi Abdul Aziz (de 2000 à 2006), j'ai pu observer l'attitude des étudiantes et je n'ai pas constaté une implication aussi forte que celle qu'ont manifestée la plupart des participantes de l'*Atelier*.

Dans ce contexte socioéducatif, les apprenantes, passives, dépendantes de l'enseignante, effacées, silencieuses, tout en retenue, ne sont finalement mues que par l'appât de la notation, forme principale de motivation. Dans le cadre d'une démarche en projet, la situation est différente. Bien que, en raison du contexte éducatif, faire complètement disparaître toute forme de « monnayage » et de notation se soit avéré difficile, incontestablement le transfert a eu lieu, progressivement, c'est le résultat visé, en tant que tel, et non une notation qui a déclenché et nourri la motivation. Cette pédagogie, le fait de tendre vers un résultat concret et socialisable, crée donc bien une dynamique, porteuse, qui génère l'implication, l'engagement et ainsi augmente la motivation. Rappelons par exemple, à cet égard que, lorsque les membres restants de l'équipe de C. Lignac ont senti que la défection de l'une d'entre elles risquait de compromettre le résultat final et leur participation au petit concours, elles ont mis les bouchées doubles et constitué un tandem efficace qui leur a permis de surmonter cet abandon. C'est dire que le fait d'aboutir à un résultat, qui, qui plus est, prend une forme sociale et contemporaine, est un facteur clé de motivation.

Cette expérimentation sur le terrain m'a donc permis de constater qu'une démarche en projet, par rapport à un enseignement traditionnel, modifiait, déplaçait les facteurs de motivation. Dans le cadre d'un projet, la motivation est plus intrinsèque, suppose un engagement plus personnel – et d'ailleurs, contrairement à ce qui a habituellement cours, cette démarche pose le problème de l'adhésion au projet au lieu de l'occulter – alors que dans le cadre d'un enseignement classique la motivation est plus extrinsèque, plus externe, plus raisonnée, et très certainement moins personnelle : la note, la certification, l'intégration professionnelle, la reconnaissance sociale sont, en effet pour ces jeunes, des motifs d'action, des motivations qui relèvent plus de la raison que de la passion.

Le fait de laisser une marge de manœuvre et de décision, des possibilités de choix, ouvre des espaces d'implication personnelle qui accroissent la motivation : si, par exemple, j'avais imposé les menus et les plats, au lieu de les laisser chercher, trouver, et se décider pour un plat qu'elles souhaitent défendre, il est certain qu'elles n'auraient pas fait preuve de la même motivation. Cette possibilité d'exprimer quelque chose de soi, de faire différent des autres tout en concourant à une réalisation commune que le dispositif tel qu'il était conçu leur accordait, suscitant l'engagement et l'implication, augmente la motivation. Au terme de cette analyse de l'expérimentation réalisée sur le terrain, il est possible de conclure qu'implication, engagement personnel et motivation sont étroitement articulés.

Cette analyse de ce qui provoque la motivation peut être synthétisée par deux schémas. Le premier distingue cinq facteurs de motivation, cinq paramètres qui ont joué sur la motivation dans le cadre de ce projet. Au même titre que la teneur de l'adhésion au projet et à sa thématique, que l'implication et l'engagement personnel (le fait d'exprimer quelque chose de soi), interviennent la qualité des relations et de la collaboration au sein de l'équipe et la part de difficultés que rencontre l'apprenant. En effet, s'il s'agit, dans le cadre d'un projet, de placer les apprenants face à une situation-problème, leurs résolutions participant de la dynamique d'apprentissage, il n'en demeure pas moins que le taux de difficultés, quelles qu'elles soient (linguistiques, techniques…), ne doit pas être trop élevé (l'étudiante se noyant dans les difficultés si l'écart par rapport à la zone proximale de développement est trop important).

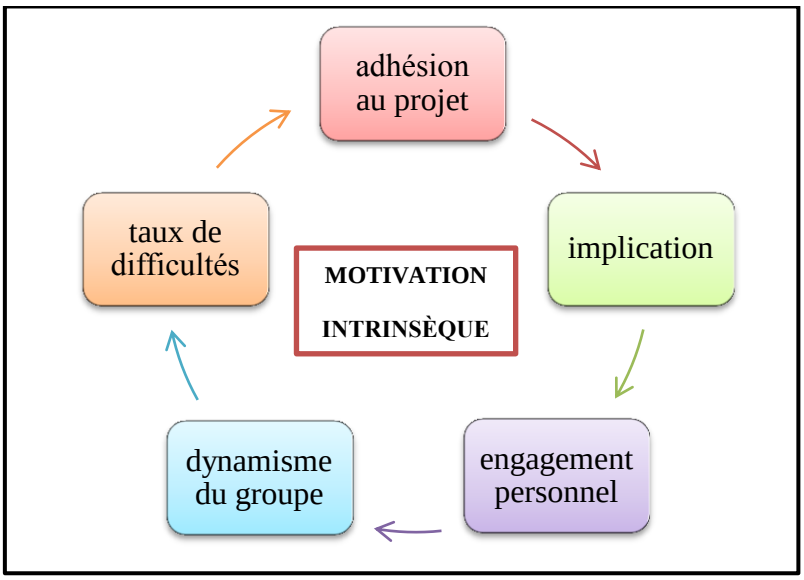


Figure 43 : À quoi tient la motivation intrinsèque ?

Si le premier schéma s'attache à mettre en évidence ce qui a trait à la motivation interne, intrinsèque, le second quant à lui, toujours dans le cadre de cette étude de cas, cerne les paramètres d'une motivation plus externe, plus extrinsèque. Cette fois, quatre facteurs de motivation émergent : le fait d'aboutir à un produit fini socialisable, comme la notation, ainsi que cela a été souligné, joue un rôle non négligeable ; à ces deux facteurs, il faut ajouter le charisme de l'enseignant et son dynamisme. Je dois, en effet, reconnaître que si les étudiantes se sont montrées toujours plus impliquées au fil du projet, c'est que progressivement des relations se sont nouées. Ce que j'ai vécu dans le cadre de cette expérience m'invite à penser que l'on ne peut passer sous silence l'existence d'une composante humaine et affective. Et ces liens que les apprenantes ont progressivement tissés avec leur enseignante sont incontestablement un facteur de motivation. On ne peut nier que si les étudiantes se sont impliquées jusqu'au bout, c'est pour beaucoup d'entre elles, aussi, pour « me faire plaisir ». À quoi tient ce désir de répondre aux désirs de l'enseignant ? D'une part à son charisme, c'est-à-dire, comme on l'a déjà mentionné dans la partie théorique en reprenant les analyses de Rogers, à son authenticité (ou congruence), à la considération et au respect témoignés à des apprenants considérés comme des personnes à part entière, et à l'empathie dont il fait preuve (Rogers, 1984 :104-111). D'autre part, à son implication – au fait de ne pas ménager sa peine –, c'est-à-dire, à la détermination, à l'énergie et au dynamisme qu'il manifeste, comme à la générosité dont il témoigne. Le fait d'accompagner l'apprenant, de débloquer les situations bloquées, de fournir des ressources (de le renvoyer vers

des sites, des vidéos…) ou des solutions, le fait de donner, influe, je l'ai constaté, sur la motivation des apprenants.

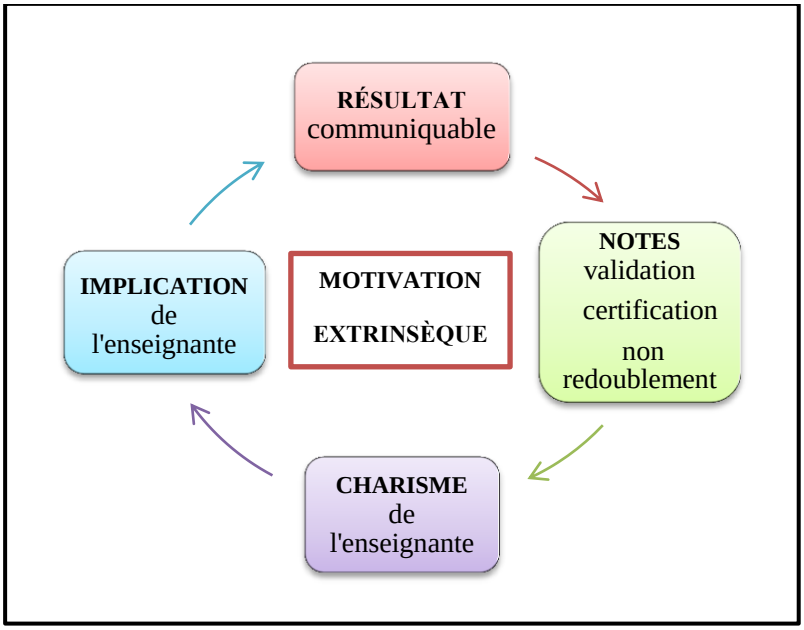


Figure 44 : À quoi tient la motivation extrinsèque ?

Ces schémas, élaborés au creuset de cette étude de cas, ont-ils valeur de généralité ? Il faudrait, pour le savoir, mener d'autres expérimentations.

3.3.2.2. Développer des savoirs et des savoir-faire dans l'action

Il est maintenant temps de s'interroger sur les apports de cette démarche en projet, sur sa « rentabilité » en termes d'apprentissage.

Notons tout d'abord que la phase préalable au projet, à laquelle, rappelons-le, a été consacré autant de temps qu'à la phase de mise en œuvre du projet proprement dit, est une étape incontournable. Avec le recul, et bien que le temps ait cruellement manqué, envisager de l'écourter ne me semble pas pertinent. Et ce, pour deux raisons : d'une part, parce que le contexte éducatif ne le permettait pas – une phase de prise de contact préalable proche des repères des apprenantes, proche des modalités d'enseignement auxquelles celles-ci étaient habituées étant nécessaire – et, d'autre part, le but du jeu étant de les amener à utiliser la langue française, les doter d'un bagage linguistique leur permettant de comprendre et d'utiliser les mots de la cuisine était indispensable (Lebrun, 2007b : 126)[144]. C'est dire que dans le cadre de l'apprentissage du

[144] Voir sur l'importance des prérequis selon Lebrun, la première partie (Chapitre 2, § a. Pédagogie nouvelle *vs* Pédagogie traditionnelle, p.73).

français langue étrangère, et avec des apprenantes n'ayant à leur actif que trois semestres d'initiation au français, une phase préalable de développement d'un horizon d'attente au niveau de la cuisine et de capitalisation lexicale, syntaxique, communicative, une phase correspondant à l'acquisition de prérequis, était nécessaire.

On ne peut donc dire que tous les savoirs et les savoir-faire développés dans le cadre de ce dispositif relèvent d'apprentissages en situation (on parle, dans le cadre d'une démarche en projet, d'« apprentissage en situation » dans la mesure où c'est en fonction de besoins générés par la réalisation du projet que sont déterminés et définis les apprentissages). Aussi, pour évaluer les bénéfices d'un apprentissage en situation, ne sera pris en considération que la phase de réalisation du projet.

Il est possible de se faire une idée de l'impact du dispositif, en prenant en compte, d'une part, les diaporamas (contenant une recette illustrée, une recette filmée et une recette enregistrée) et, d'autre part, l'exercice et le questionnaire de compréhension (non notés) ayant eu lieu à la dernière séance, avant l'évaluation finale par le jury.

a. Développement de compétences linguistiques

Qu'il s'agisse des diaporamas ou du questionnaire, force est de constater que cette forme d'apprentissage a permis de développer – bien qu'il existe des disparités – des **compétences lexicales**. Prenons, par exemple, la question de la maîtrise des verbes. Peut-on penser que les quelques verbes, dont les étudiantes ont eu besoin pour rédiger leur recette, vont faire l'objet d'un apprentissage durable ? Ces verbes dont les étudiantes ont elles-mêmes trouvé la traduction (traduction dont elles ont vérifié l'exactitude grâce à un glossaire), qu'elles ont eu l'occasion de rencontrer à différentes reprises dans un contexte similaire, mais différent, d'autres recettes (dans le cadre des lectures-ressources, dans les recettes de leurs camarades), qu'elles ont étroitement articulés à l'action et rattachés à des gestes effectivement réalisés (en préparant la recette, ainsi qu'en la commentant), ces verbes, appris sur un mode contextualisé, ont-ils plus de chance d'être retenus que s'ils avaient été appris comme cela se pratique dans les cours ordinaires de la section de français (les apprenantes découvrant la liste en cours, la lisant à haute voix, l'enseignante rectifiant les erreurs de prononciation et proposant une traduction, ceci étant suivi de quelques exercices de réemploi et de l'injonction d'apprendre par cœur cette liste de mots relevant du domaine de la cuisine ?) Qu'est-ce qui est le plus profitable : apprendre une liste de mots, certes, plus complète, ou ne maîtriser que quelques verbes qui, cependant, désignent avec une grande

précision, avec nuance, comme il se doit dans le cadre d'une conduite prescriptive, l'action caractérisée ?

Objet : [Aucun objet]

De : Br♀♀wn Sugar (besho-yanaso@hotmail.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Lundi 30 Mai 2011 21h28

Bachayer Ali

0931595

Le verbe en arabe	*Le verbe en français*
• يقطع • تضاف • تتبل • تسكب • رش	• Couper • Ajouter • Assaisonner • Verser • Saupoudrer

Objet : le devoir

De : BeshoOo ..... (black_rose234@windowslive.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Samedi 28 Mai 2011 20h26

devoir

Les verbes utilisés :

Laver	اغسلي
Mettre	ضعي
Couper	اقطعي
Conserver	احتفظي
Mélanger	اخلطي
Hacher	قطعي
Essorer	نشفي
Réserver	احتفظي

Figure 45 : Dresser la liste, en français, des verbes nécessaires pour rédiger sa recette

Objet : [Aucun objet]

De : Zozo fleur (zozo-dode@hotmail.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Dimanche 22 Mai 2011 21h03

LES VERBES

EQUIPE : D

Chefe : Zahra'a

Plat principal (kabsah)

- AJOUTER يضيف
- METTRE يضع
- FARINER يطحن
- Feuilles يترك
- ?? اخلطي

Objet : [Aucun objet]

De : Zozo fleur (zozo-dode@hotmail.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Samedi 28 Mai 2011 21h37

Tâche 3

Chef……zahra'a……

Equipe……D……

Nom du menu ……Souhour Ramadan……

Nom de la recette	Leste de courses	Ingrédients (pour quatre personnes)
Plat principal kabsa	Riz (basmati) Oignon Citron séché Tomates mélange d'épices Sel Huile Bouillon de poulet (Maggi) poulets	300 cm3 de riz ??? 1 Oignon 2 citrons séchés 3 Tomates 1 cuillère à café de Mélange d'épices chaudes 1 cuillère à café de sel 1 cuillère à café de huile 1 cube de bouillon de poulet (Maggi) 2 poulets

La préparation

couper l'oignon en dés et **mettre** dans l'huile Jusqu'à il devenir doré

Puis, **ajouter** les tomates en des

Et remuer-les bien

et Puis, mettre le poulet et les épices

Et aussi remuer-les bien

Ensuite Laisser un quart d'heure

Enfin, laver le riz et le **mettre** avec le poulet et **ajouter** le citrons séchés

laisser de 7 ou 8 minutes

attention : Le riz basmati n'a pas besoin de beaucoup d'eau

Figure 46 : Des verbes à une première rédaction de la rubrique « préparation » (Zahra'a)

Objet : Les verbes de la recette de (Saligue)
De : Ghifar M. (moodyghifar@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Dimanche 22 Mai 2011 19h16

TÂCHE 3
RÉDACTION DE LA RECETTE
(Traduire Les Verbes)

Ghifar M. (0930040)
EQUIPE : Jean-François Piège
Le Plat Principal : Alsaligue

Les Verbes en Français	Les Verbes en Arabe
Laver le riz	يغسل الأرز
Faire tremper dans l'eau	ينقع في الماء
Faire bouillir le poulet	يسلق الدجاج
Lorsque Le poulet est cuit	إذا نضج الدجاج
Mettre le poulet	يوضع الدجاج
Faire rôtir le poulet	يحمر الدجاج
Egoutter l'eau	يصفى الماء
Ajouter	يضاف
Laisser cuire	يبقى على النار
Mélanger	يخلط

Objet : La recette de (AlSaligue)
De : Ghifar M. (moodyghifar@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Mardi 24 Mai 2011 19h43

Chef : Ghifar M.
Équipe : Jean-françois piège
Menu : Délicieux et léger

Le Plat Principal
Alsaligue

La recette :

1- Le riz au poulet
- **Faire bouillir** les morceaux du poulet dans de l'eau aromatisée avec les grains de cardamome et le mastic, et **ajouter** du sel selon le goût.
- ***Lorsque le poulet* est cuit**, le **faire rôtir** dans le four - préchauffé à 400 ˚C - pendant une demi-heure à peu près
- ***Égoutter l'eau*** *du poulet dans une marmite et y faire cuire le riz. Si nécessaire****, ajouter*** *plus d'eau et saler selon le goût.*
- ***Lorsque*** *le riz* ***est cuit****,* ***ajouter*** *du lait chaud et* ***laisser cuire*** *encore - à feu doux - pendant une heure.*
- *Une fois le poulet rôti et le riz cuit, les présenter ensemble dans un plat, décoré avec quelques brins de persil.*

2- La sauce :

- *Râper les tomates, ciseler le persil, couper le piment.* ***Mélanger*** *les précédents dans un mélangeur et* ***ajouter*** *du sel selon le goût. Après, servir la sauce avec le riz au poulet.*

Bon Appétit !

Figure 47 : Des verbes à une première rédaction de la rubrique « préparation » (Ghifar)

Il y a fort à parier que des apprentissages aussi contextualisés seront plus durablement mémorisés. Ce que l'exercice (annexe 22) et le questionnaire de compréhension (annexe 23 & annexe CD) de dernière séance confirment. Leur analyse fait, en effet, disparaître un certain nombre d'acquisitions lexicales et syntaxiques. L'impact du dispositif apparaît d'autant plus clairement qu'il existe un point de comparaison. Trois étudiantes du cours du Dr. Chérif (LANF 315 CA), n'ayant pas assisté à l'*Atelier culinaire*, ont en effet également répondu à ce questionnaire.

De cette confrontation se dégage clairement que les étudiantes n'ayant pas suivi l'*Atelier* (le groupe témoin) ne parviennent pas à répondre aux exigences de l'exercice : « *À partir des trois photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées* », faute de vocabulaire. Au contraire, celles qui ont suivi l'*Atelier*, non seulement apposent un titre avec beaucoup plus de facilité, mais également proposent une liste d'ingrédients plus complète et, surtout, dans la plupart des cas, sans approximation phonétique et orthographique. Cette comparaison permet aussi de constater que des **apprentissages syntaxiques** ont eu lieu, et, par exemple, les déterminants sont plus souvent présents et la question de l'article partitif (du riz, de la farine) est mieux maîtrisée. Pourtant, demeurent – l'exercice comme le questionnaire le montrent – des imprécisions : l'accord en nombre au sein du groupe nominal ou la distinction des sons (on peut trouver, par exemple, *lit* à la place de lait) laissent parfois à désirer, et des erreurs relevant de l'orthographe lexicale subsistent (l'orthographe de mots comme pain, vin, baguette, ou croissant n'étant pas stabilisée, pas plus celle de mots comme entrée, plat principal ou dessert qui pourtant ont été travaillés dans le cadre du projet). Il me semble que pour obtenir la mémorisation des formes orthographiques, et induire l'effort personnel nécessaire à cette mémorisation, il aurait fallu l'exiger. Ce qui, en raison des habitudes des étudiantes et du contexte éducatif, supposait la mise en place d'un contrôle, ou d'une évaluation continue. Or, non seulement nous manquions de temps, et les étudiantes étaient déjà suffisamment angoissées par les nombreuses évaluations auxquelles elles devaient faire face par ailleurs, mais, qui plus est, dans le cadre d'une démarche en projet, il ne me semblait pas pertinent de procéder à des évaluations relevant d'apprentissages disciplinaires annexes, et somme toute ponctuels au regard du projet.

Quant à l'analyse du questionnaire, elle confirme ce que l'exercice a mis en évidence au sujet des acquisitions lexicales. Par exemple, le vocabulaire permettant de distinguer les différents repas

est acquis « *Citez les noms des différents repas quotidiens en France* » dans un cas alors qu'il ne l'est pas dans l'autre (dans le groupe témoin).

Par ailleurs, on constate que les étudiantes n'ayant pas participé au projet ont beaucoup de mal à comprendre les consignes écrites (en français) malgré mes explications orales, et, par exemple, celle-ci, « *Quelles sont les composantes d'un menu français complet ?* », qui n'a pas posé de difficulté à mes étudiantes (seules 2 sur 10 n'ont pas répondu), et incontestablement, au niveau de la **compréhension des énoncés oraux ou écrits** ayant trait à la cuisine, celles-ci ont beaucoup progressé. La comparaison des réponses fournies par les étudiantes n'ayant pas assisté à l'*Atelier* et par celles qui y ont assisté montre que la vidéo (une conversation sur la cuisine, la préparation filmée d'une blanquette de veau), support du questionnaire, a été non seulement mieux comprise, mais également mieux mémorisée par les étudiantes ayant assisté à l'*Atelier*, la proportion d'absence de réponse étant nettement plus importante chez celles qui n'ont pas suivi le projet.

L'analyse des diaporamas confirme ces remarques : au niveau linguistique, cet apprentissage en situation aura permis, un travail – d'une grande précision – sur le choix et le sens des mots (principalement des verbes et des noms), il aura également permis le réinvestissement de savoirs linguistiques, lexicaux et syntaxiques – qui ne vont pas sans poser de problème – comme le maniement de l'infinitif (et l'ordre particulier qu'il impose dans la phrase, notamment pour ce qui est de la place du pronom complément), comme la construction des verbes (directs, indirects, intransitifs), comme la construction des groupes nominaux expansés (et notamment le délicat problème des compléments du nom en cascade) ou tout simplement comme l'épineuse question du genre. L'observation des premiers jets, surtout ceux des étudiantes les plus faibles en français, qui souvent sont parties d'une traduction littérale d'une recette arabe, témoigne de l'importance du travail linguistique à fournir pour parvenir à une version définitive :

Objet : [Aucun objet]

De : MEMO BROKEN HEART (t3b- -8lby-1988@hotmail.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Vendredi 3 Juin 2011 19h21

مدام هدي الوصفة اللي لقيتها مكتوب عليها وصفة سعودية وترجمتها لو فيها اخطاء بعد اذنك
ارسليها تاني ليا اعدلها

سمكتان كبيرتان
طماطم واحد
6 حبات بصل
زيت للقلي
5 كاسات كبيرة رز بنجابي حبة طويلة
ماء
قرفة هيل وملح

اولا السمك تجيبه وتقشريه وتنظيفي بطنه تمام
طبعا الصيادية ما تصلح غير بالسمك الكبير
اول شي تجيب كمية من البصل انا عشان السمكه كبيرة وكمية الرز كثيرة
اخذت تقريبا 15 بصله قطعتهم كبار عادي وبعدين قليتهم بزيت غزير
واخلي البصل لحد ما يصير اسود
بعد ما اقلى البصل الكمية اللي تكفيني اخلط البصل بالخلاط واحط معاه وحدة طماطم وكاسه مويه عشان بنخلط
نكمل بعد ما خلطنا البصل نحطه بالقدر الخليط ونحط السمك ونزيد مويه ونحط اعواد قرفه وحب هيل فقط وطبعا الملح ونخلي السمك ينسلق
وبعد ما يستوي السمك من السلق نصفي السمك من الموية المسلوقه نحط الرز طبعا اكون الرز مغسلته ومنقعته بموية حارة واحطه مكان السمك
طبعا كذا السمك خلاص جاهز بس استنى الرز يجهز لازم تغطينه عشان ما يبرد
واترك الرز يطبخ على موية السلق
حتى يستوي
ثم يقدم

Deux gros poissons
Une tomate
6 oignons
Huile pour la friture
5 grandes tasses de riz à grains longs Panjabi
L'eau
Hill, la cannelle et le sel

1.Tout d'abord, peler et nettoyer l'estomac du poisson ainsi
Cette recette doit être gros poissons seulement
2.Large oignons coupés, puis frits à l'huile de nombreux
Et laisser l'oignon jusqu'à ce qu'il devienne noir
3.Après que faites revenir l'oignon est placé dans un mixeur et mettez lui un grain detomates et une tasse d'eau pour le mélange
4.Après mélange, verser le mélange dans une casserole et mettez le poisson et d'augmenter l'eau et mettre les bâtons de cannelle et de cardamome et de sel et laisserbouillir le poisson jusqu'à ce que bien
5.Après l'épaisseur égale d'eau purifiée bouillante bouillie et Après avoir lavé le riz et le tremper dans l'eau chaude
Mettez le riz à la place du poisson
6.Et devient ainsi le poisson est prêt, mais devraient être couverts, même Aiberd et attendez que le riz est cuit
7.Et laisser le riz à l'eau bouillante
Laisser mijoter jusqu'à ce que

Figure 48 : De la recette arabe à la recette française (Rime)

Objet : FW: شهد الدغيثر

De : soosita al-shee5 (soosita.k.s@hotmail.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Vendredi 27 Mai 2011 19h35

Quantites:
1 cuilleree a soupe de levure chimique.
1 cuilleree a the de vanille en poudre.
1 tasse 25 gm de farine.
1 oeuf , beurre , lait.
1 cuilleree a soupe de sucre.
Dates.

Mettre loeuf , beurre , lait , sucre et vanilla toute ensemble , melager dans un melangeur , ajouter un peu de farine jusqu' a ce que le monteut , apporter un plateau 28 cm partager la pate en deux parties , mettre la premiere de pate dans le plateau après mettre au dessus les dates , enfin mettre la dousieme partie de la pate. Mettre dans la four dix minutes.

Objet : le reset

De : samaher AAM (vampire-fille-90@windowslive.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Samedi 28 Mai 2011 10h38

Tache 3(1)

NOM DE LA RECETTE	LISTE DE COURSES	INGREDIENTS
Makhtoum laham	Brasure	1500 g de drasure avec vanter.
	torchis	450 ml de torchis.
	Tomates	Le jus de 3 tomates.
	Oignon	3 oignon dépecer en rondelles.
	Grive	Deux cuillère à soupe de grive.
	Rhytidome Grenadine cardamome	0.50 cuillère de soupe rhytidome , grenadine et cardamome.
	Sel Poivre noir	Le sel et poivre noir en son gout.

Faire chauffe le ghee dans une casserole sur le feu, mélanger l'oignon jusqu'à ce qu'il devienne doré.
Wiig levée sur un papier buvard pour se débarrasser de l'excès de ghee.
Écraser les oignons et les mélanger avec du jus de tomate et de yogourt, poivre, cardamome, clous de girofle, la cannelle et le sel.
Faire tremper le mélange de viande pendant une heure et ensuite ajouté à la marmite et suivre la cuisson à feu doux jusqu'à ce que la viande soit tendre et reste pour la sauce verse le mélange dans un plat avec un peu de jus et servi chaud

Figure 49 : Première mise en mots (Chahd et Samaher)

L'analyse des difficultés rencontrées dans le cadre de la mise en mot a, d'ailleurs, fait l'objet d'une séance collective, celle-ci ayant permis d'associer les étudiantes à une première définition des critères du bien-dire dans le cadre de la rédaction d'une recette.

Objet : le devoir

De: MEMO BROKEN HEART (t3b- -8lby-1988@hotmail.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Mardi 17 Mai 2011 23h50

UNE SALADE VERTE AVEC DU MAÏS

Niveau de difficulte:très facile temps de préparation:30 min

INGRéDENTS:

Recette pour 4 personne
2 canne du maÏs jaune
4 cuillères de la mayonnaise
1 jus de citron
3 grains du concombre
une laitue
pain,une petite section et cuisant
le sel au goût

PRéPARATION:

liquidation de maÏs de l'eau
et pour se préparer la salade,couper la laitue et laver la concombre et coupez,ensuite,mélanger les ingrédients et ajouter le sel avec la mayonnaise et du jus de citron

---

سلطة خضراء بالذرة

المقادير:

2 علبة ذرة صفراء
4 ملاعق مايونيز
3 حبات خيار
عصير ليمونة
ملح
خبز مقطع صغير ومحمص
خس

الطريقة:

تصفى الذرة من الماء ويقطع الخس لعمل السلطة,يغسل الخيار ويقطع , ثم تخلط المقادير ويضاف الملح مع المايونيز وعصير الليمون

Figure 50 : De la recette arabe à la recette française (Rime)

C'est donc à partir de ce premier jet (ci-dessus), que les étudiantes ont été invitées à commenter, qu'émergent un certain nombre d'écueils qu'il s'agit bien entendu d'éviter : l'insertion de mots anglais (« *canne* » = *can* pour boîte de conserve), l'impossibilité, dans certains cas, d'une traduction littérale (*3 grains du concombre*), le choix erroné d'un mot parmi tous les mots proposés pour traduire un terme (*pain, une petite section et cuisant* = pain de mie coupé en petits morceaux et grillés), le manque de cohérence énonciative (infinitifs et impératifs coexistant), et la tendance à la traduction littérale de la recette arabe.

Dans la plupart des cas, c'est au cours de la phase de révision (détection, diagnostic, rectification des erreurs) que le dépassement de tous ces problèmes linguistiques a eu lieu.

La contextualisation des apprentissages, l'apprentissage en situation et dans l'action, que permet une démarche en projet aura donc permis de confronter les étudiantes à des difficultés linguistiques, difficultés qui ont été progressivement résolues, par l'imprégnation (le corpus-ressource étant un point d'appui), par le recours à des outils comme le dictionnaire ou les glossaires et par la réécriture (la détection des difficultés, des approximations ou des erreurs, et, éventuellement, la suggestion de solutions venant, dans la plupart des cas, de moi). En témoigne, par exemple, ce courriel :

Objet : Re :

De : Turkestani Mervat (mervatturkestani@yahoo.fr)

À : bayan.eyes@hotmail.com;

Date : Dimanche 5 Juin 2011 23h37

Relisez le diapo et essayez de corriger les fautes. Par exemple, ne mettez pas d'article devant entrée, plat principal et dessert, vérifiez si les mots sont masculins ou féminins puis mettez les articles appropriés....

De : - - bayan.eyes@hotmail.com

À : mervatturkestani@yahoo.fr

Envoyé le : Dim 5 juin 2011, 18h 34min 07s

Objet :

Figure 51 : Suggestions de relecture émanant de l'enseignante (étayage au niveau de la détection des erreurs)

Reste, au nombre des compétences linguistiques développées, à mentionner le renforcement de **compétences orales** relevant de la maîtrise du dire et de la prise de parole. Notons, d'une part, que la parole préparée a été travaillées par le biais des exposés sur les quatre grands Chefs cuisiniers français que chaque équipe a dû effectuer. Soulignons, d'autre part, que l'enregistrement audio ou vidéo, comme la présentation orale du diaporama face au jury a permis

d'aborder la délicate question de la maîtrise phonologique de la prononciation du français, les étudiantes s'étant, bien entendu, entraînées avant de réaliser leur prestation orale. Lorsqu'on écoute les recettes enregistrées et les recettes filmées, si l'on peut constater que toutes les étudiantes ne surmontent pas avec autant d'aisance ni autant de réussite leurs difficultés à prononcer certains sons, si demeurent quelques erreurs portant notamment sur les déterminants, il faut également reconnaître que celles-ci (qu'elles lisent à haute voix leur recette ou qu'elle disent un texte appris par cœur) sont, à l'évidence soucieuses de leur prononciation (certaines se reprenant même pour rectifier des erreurs de prononciation) et attentives à l'exactitude syntaxique de leur propos. Toutes cherchant visiblement à faire aussi parfait que possible, on peut penser que cette exigence a eu pour conséquence des progrès au niveau de la prise de parole et de la prononciation.

b. Développement de compétences textuelles

- Écriture et réécriture

L'un des intérêts d'une démarche en projet, qui en cela s'écarte de l'initiation scolaire à l'écrit, est d'introduire une pratique de l'écriture beaucoup plus proche des formes professionnelles et sociales actuelles. En effet, dans la mesure où l'écrit est pris en charge de son point de départ à son point d'aboutissement, dans la mesure où les apprenants en passent par tous les états d'un texte et toutes les phases de l'écriture (planification/mise en mot/révision/édition), cette démarche **construit des représentations sur l'écrit et sur l'écriture**, appréhendée, dès lors, comme un processus, un jeu d'ajustement perpétuel pour obtenir un texte conforme aux attentes de son auteur et aux pratiques d'écriture qui ont cours. Grâce à ce dispositif, et à son exigence d'aboutir à un produit fini, les étudiantes auront notamment – et il s'agit là d'un apport non négligeable – pu faire l'expérience de l'importance d'une phase de relecture critique, de la nécessité d'une phase de révision et de réécriture. Relecture et réécriture d'autant plus nécessaires qu'il ne s'agit pas de leur langue maternelle.

Ce travail de **réécriture** a pu avoir lieu grâce à des échanges de courriels. C'est au cours de cette phase - surtout, bien sûr, pour les étudiantes ayant le plus de difficultés en français – que je me suis montrée la plus présente, que l'accompagnement de certaines étudiantes a été le plus fort, que mon intervention a été la plus manifeste. Faute de cette prise en charge, certaines étudiantes n'auraient pu aboutir à un texte présentable. Je suis donc intervenue dans le cadre de la détection et de la rectification des erreurs linguistiques, certes, mais aussi textuelles, relevant les incohérences du texte (aberrations dans la quantification des ingrédients, omission de la mention

de certains d'ingrédients, ordre dans lequel les actions étaient présentées, problème de cohérence énonciative) ou du rapport texte-image (erreur dans l'ordre de présentation des images, dans l'articulation texte-image). Ces réécritures ayant eu lieu dans le cadre d'échanges de courriels, les possibilités offertes par le traitement de texte ont été exploitées :

- les étudiantes expriment leurs besoins, sollicitent la lecture critique de l'enseignante :

Objet : RE: Re : La recette de AlSaligue
De : Ghifar M. (moodyghifar@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Jeudi 2 Juin 2011 15h05

Bonjour,

Desolée d'être en retard.

Je ne sais pas si c'est bien

J'ai fait de mon mieux pour que l'enregistrement soit clair et compréhensible.

Avez-vous des remarques ?

Je pourrai le refaire s'il y en a besoin !

Merci

Date: Wed, 1 Jun 2011 23:00:08 +0100
From: mervatturkestani@yahoo.fr
Subject: Re : La recette de AlSaligue
To: moodyghifar@hotmail.com

Bonjour Ghifar!
Envoyez-moi votre enregistrement audio, s.v.p. !

Objet : l'enregistrement
De : Ghifar M. (moodyghifar@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Samedi 4 Juin 2011 22h56

Mlle,

Je suis confuse

Quel est le mieux entre ces enregistrements ?

Vous pourriez m'aider à choisir, s'il vous plaît ?

Pour l'enregistrement vidéo de Bachayer, Je l'ai demandé de me le renvoyer.

Apparemment, il y a un problème qui l'empêche de l'envoyer

En tout cas, elle m'a promis de nous l'envoyer dès qu'elle peut !

Désolée d'etre "toujours" en retard

Merci

Figure 52 : De l'importance des courriels dans la phase de réécriture (sollicitations émanant de l'apprenante)

- sollicitent le dialogue et notamment insèrent des commentaires :

Objet : La recette de (AlSaligue)

De : Ghifar M. (moodyghifar@hotmail.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Mardi 24 mai 2011 19h43

Chef : Ghifar M.

Équipe : Jean-françois piège

Menu : Délicieux et léger

Le Plat Principal

Alsaligue

Les Ingrédients :

Pour le riz :

- 500 g de riz rond lavé et préalablement trempé dans l'eau bouillante
- 1 poulet de (1kg), coupé en 4 morceaux
- ½ l de lait
- 4 graines de cardamome verte
- 1 gousse de mastic
- Sel (selon le goût)
- De L'eau
- De la graisse animale

Commentaire [C~1]: Je crois qu'il n'y a pas besoin de spécifier ces deux ingrédients. Je ne sais pas comment préciser la quantité exacte de l'eau qu'on doit utiliser (Ce n'est pas précisé dans la recette arabe et d'habitude on ne le fait pas !). Etant donné que je vais cuire le riz dans l'eau utilisée pour bouillir le poulet, je pensais que ça suffira comme graisse, qu'est-ce que vous en dites ?

Pour la sauce de tomate piquante :

- 4 tomates
- ½ botte de persil
- 1 Piment rouge piquant
- *Sel (selon le goût)*
- *Jus de citron*
- *l'ail*

Commentaire [C~2]: Est-ce que je dois les ajouter ? Ça n'était pas dans la recette originale ?

La recette :

1- *Le riz au poulet*

- Faire bouillir les morceaux du poulet dans de l'eau aromatisée avec les grains de cardamome et le mastic, et ajouter du sel selon le goût.
- *Lorsque le poulet* est cuit, le faire rôtir dans le four - préchauffé à 400 °C - pendant une demi-heure à peu près
- *Égoutter l'eau du poulet dans une marmite et y faire cuire le riz. Si nécessaire, ajouter plus d'eau et saler selon le goût.*
- *Lorsque le riz est cuit, ajouter du lait chaud et laisser cuire encore - à feu doux - pendant une heure.*
- *Une fois le poulet rôti et le riz cuit, les présenter ensemble dans un plat, décoré avec quelques brins de persil.*

2- *La sauce :*

- *Râper les tomates, ciseler le persil, couper le piment. Mélanger les précédents dans un mélangeur et ajouter du sel selon le goût. Après, servir la sauce avec le riz au poulet.*

Bon Appétit !

Figure 53 : De l'importance de l'utilisation des ressources des traitements de texte (l'insertion de commentaires, un moyen de solliciter le dialogue)

- signalent les modifications effectuées en changeant la couleur de la police de caractères

Quant à moi :

- j'ai sollicité des réécritures, reprécisé certaines consignes, donné des conseils.

Objet : Re :
De : Turkestani Mervat (mervatturkestani@yahoo.fr)
À : www.al_maha-za@hotmail.com;
Date : Dimanche 5 Juin 2011 11h31

Vous pouvez refaire votre enregistrement en ajoutant les ingrédients. De plus, il vous faut conjuguer les verbes soit à l'impératif soit au futur proche avec nous ou on.

Bon courage!

De : M Al-zahrani www.al_maha-za@hotmail.com
À : mervatturkestani@yahoo.fr
Envoyé le : Dim 5 juin 2011, 9h 15min 45s
Objet :

Objet : Re :
De : Turkestani Mervat (mervatturkestani@yahoo.fr)
À : zozo-dode@hotmail.com;
Date : Lundi 30 Mai 2011 3h28

Bonjour Zahraa!
Montrez votre recette de Kabsa à votre mère, à votre sœur ou à votre tante! Ou essayez de la réaliser (je pense que cette recette a besoin de petites modifications). Pour le mélange d'épices, précisez quelles épices vous utilisez normalement pour la kabsa.

De : Zozo fleur zozo-dode@hotmail.com
À : mervatturkestani@yahoo.fr
Envoyé le : Sam 28 mai 2011, 22h 37min 01s
Objet :

Figure 54 : Étayage à distance (détection des disfonctionnements portant aussi bien sur les erreurs textuelles que sur la recette elle-même)

- je me suis également servie de la couleur de la police de caractères et de la fonction commentaire dans le cadre de la mise en évidence des imperfections ainsi que dans celle des actes de réécriture.

- je suis directement intervenue dans certains textes pour procéder à des rectifications et à des réécritures, j'ai ainsi mis la main à la pâte pour faire évoluer le texte et l'ajuster aux attentes, chose qui est impossible dans le cadre de la correction-annotation manuscrite de copies.
- je me suis montrée très réactive, pour créer une dynamique, faire en sorte que la phase de réécriture ne s'éternise pas afin d'éviter que les étudiantes les plus faibles ne se découragent devant l'ampleur de la tâche.

Si pour donner une idée de l'importance de ces échanges dans la réécriture, j'ai choisi Achjane, c'est parce qu'y apparaît clairement qu'une collaboration se met en place, collaboration qui, pour arriver à un état pertinent du texte, fait appel à plusieurs partenaires (l'enseignante, une personne ressource (la mère) et bien entendu l'étudiante). Cet exemple est également intéressant parce qu'il traduit une évolution des relations enseignant-enseigné ; en effet, mes interventions sont reçues comme des propositions et non comme des rectifications intangibles, Achjane se réservant le droit de ne pas en tenir compte, ou de se les approprier. Autant dire que ces réécritures de l'enseignante sont vécues plus comme une collaboration que comme des interventions imposées ayant valeur d'autorité.

- Première rectification (La rubrique *Ingrédient*)

Objet : [Aucun objet]
De : Turkestani Mervat (mervatturkestani@yahoo.fr)
À : ashjan-18.5@hotmail.com;
Date : Dimanche 22 Mai 2011 20h43

Marassi

Les ingrédients:

Pour 4 personnes

*200 g de farine complète

*1 cuillère à café de levure de boulanger

*1 pincée de sel.

*20 cl d'eau

Le sirop:

*100 ml de miel

*50 g de beurre allégé.

Commentaire [T5]: Pour réaliser une recette légère, je vous propose d'utiliser du beurre allégé.

Maintenant, c'est l'heure de la rédaction!!!

Commencez à rédiger la préparation de Marassi'. Si vous mettez les verbes à l'infinitif, sachez que les pronoms personnels complément d'objet se placent avant l'infinitif.

Ex: Dégraisser le poulet et le fariner légèrement…

Figure 55 : Achjane : première étape de la rédaction (Les ingrédients)

- Premier jet de la recette (la recette en arabe et sa traduction littérale en français)

Objet : marassi'
De : Achjane Ali (ashjan-18.5@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Jeudi 19 Mai 2011 20h03

المراصيع
لأربعة اشخاص

المقادير> 2كأس دقيق بر >2كأس ماء>ملح.
الصوص:
ربع اصبع زبده
<سكر او عسل
<الطريقه >
1-تخلط المقادير مع بعض في الخلاط الكهربائي حتى تصبح عجينه سائله
2-توضع الصاجه على نار هادئه وتدهن بالزيت ونبدأ بصب العجينه على شكلى دوائر صغيره في الصاجه.
3- بعد ان تتماسك العجينه تقلب على الوجه الأخر حتى تتحمر.
4-بعد الانتهاء من عمل المراصيع نضعها على جنب.
5-نحضر الصوص..
تسيح الزبده على النار وتخلط مع العسل او السكر.
6-توضع المراصيع على الصوص وتخلطهم مع بعض ثم توضع في طبق للتقديم.

Marassi‹

Pour 4 personnes

Les ingrédients:

*200 g de farine complète.

*1 cuillère à café de levure de boulanger.

*1 pincée de sel.

*20 cl d'eau.

Le sirop:

*100 ml de miel.

*50 g beurre allégé.

La méthode:

1:Mélangez les ingrédients avec un mélangeur électrique et ajoutez graduellement l'eau jusqu'à devenir une pâte liquide.

2:Réchauffiez la poêle qui est graissée par l'huile.

3:Lorsque la pâte se tient, mettez-la sur l'autre côté jusqu'à ce que brun.

4:Après avoir terminé par marassi' , réservez.

5:Préparez la sauce:

-Faites fondre le beurre clarifié dans une poêle , cependant, mélangé-le avec le miel ou le sucre.

6:Versez la sauce sur marassi' et servez.

Figure 56 : Achjane, premier jet

- Deuxième jet (ce nouvel état du texte résultant d'une demande émanant de moi : consulter des recettes françaises de crêpes[145])

Objet : Bon soir

De : Achjane Ali (ashjan-18.5@hotmail.com)

À : mervatturkestani@yahoo.fr;

Date : Lundi 23 Mai 2011 19h29

Marassi

Pour 4 personnes

Les ingrédients:

200g de farine complète

1cuillère à café de levure de boulanger

1pincée de sel

20 cl d'eau

Le sirop:

100 ml de miel

50g de beurre allégé

La méthode:

Déposer les ingrédients dans un mélangeur jusqu'à mélangés ensemble et devenir une pâte liquide. Pour faire Marassi' , chauffer la poêle à feu vif. A l'aide d'une louche adaptée à la taille de la poêle de façon à verser la pâte en une seule fois ou si vous avez fait la pâte à crêpe, dans votre mixeur, il vous servira de verseur. Verser un peu de pâte. Répartir la pâte uniformément sur toute la surface de la poêle. Cuire à feu moyen, pendant quelques secondes. Cuire l'autre face. Les réserver dans un plat de service.

Figure 57 : Achjane, deuxième jet

[145] Une comparaison de cette version du texte avec le précédent jet permet de mesurer l'importance de l'apport, en termes de réécriture, d'une interaction étroite et dynamique entre lecture et écriture. Ce second jet se nourrit en effet de la lecture d'une recette similaire et s'empare de bon nombre de solutions syntaxiques et lexicales qui y figuraient pour dépasser les problèmes de formulation particulièrement délicats que rencontre cette étudiante qui maîtrise mal le français.

- Troisième jet (proposition de réécriture émanant de l'enseignante)

Objet :bravo!
De : Turkestani Mervat (mervatturkestani@yahoo.fr)
À : ashjan-18.5@hotmail.com;
Date : Mercredi 25 Mai 2011 19h03

Bonsoir mademoiselle!
Vous allez trouver dans la pièce jointe la fiche pédagogique de la dernière tâche et la correction de votre recette. Vous pouvez commencer à réaliser votre dernière tâche !

P.S.:
J'ai presque modifié toutes les étapes de la préparation, pour cette raison, montrez de nouveau la recette à votre maman pour voir si elle a besoin d'autres modifications.

Bon courage !

Marassi' (petites crêpes au miel)

Pour 4 personnes

Les ingrédients:

200g de farine complète

1cuillère à café de levure de boulanger

1pincée de sel

20 cl d'eau

Le sirop:

100 ml de miel d'acacia

50g de beurre allégé

La préparation:

1. Mettre tous les ingrédients dans un saladier et fouetter avec un batteur électrique jusqu'à obtention d'une pâte liquide. **Couvrir le saladier et laisser reposer pendant 1 h** ;
2. Faire chauffer une poêle huilée à feu vif. Remuer la pâte et en verser une petite louche sur la poêle (les *Marrasi'* doivent faire des disquettes de 8 cm de diamètre et être un peu épais comme les pancakes). Faire cuire et dorer 1 min à feu moyen, puis retourner. Laisser cuire et dorer de nouveau l'autre face puis la réserver dans un plat de service. Faire cuire ainsi toute la pâte.
3. Pour préparer le sirop, faire chauffer le beurre dans une poêle puis ajouter le miel en remuant pendant 3 à 4 min à feu moyen.
4. Mettre 4 ou 5 disquettes de *Marrasi'* dans de petits plats à servir et les arroser de sirop de miel.

Figure 58 : Achjane, troisième jet (suggestions de l'enseignante)

- Quatrième jet.

Objet : RE: bravo!
De : Achjane Ali (ashjan-18.5@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Jeudi 26 Mai 2011 22h35

Bonsoir mademoiselle
J'ai modifié quelque étape pour devenir comme la recette de maman
Je voudrais que vous assurez de notre recette.

Merci à vous

Marassi' (petites crêpes au miel)

Pour 4 personnes

Les ingrédients :

200g de farine complète

1cuillère à café de levure de boulanger

1pincée de sel

20 cl d'eau

Le sirop :

100 ml de miel d'acacia

50g de beurre allégé

1pincée de poivre

La préparation :

1. Mettre tous les ingrédients dans un Moulinex jusqu'à obtention d'une pâte liquide **et laisser reposer pendant 5 minutes** ;
2. Faire chauffer une poêle huilée à feu vif. Remuer la pâte et en verser une petite louche sur la poêle (les *Marrasi'* doivent faire des disquettes de 8 cm de diamètre et être un peu épais comme les pancakes). Faire cuire et dorer 1 min à feu moyen, puis retourner. Laisser cuire et dorer de nouveau l'autre face. Faire cuire ainsi toute la pâte. Réserver.
3. Pour préparer le sirop, faire chauffer le beurre dans une casserole pendant 3 à 4 min à feu moyen, puis ajouter le miel et le poivre en remuant
4. Mettre 4 ou 5 disquettes de *Marrasi'* sur le sirop et les mélanger, puis remettre dans une petite assiette de service

Bon appétit

Figure 59 : Achjane, quatrième jet (validé par la personne ressource)

- Cinquième jet

Objet :RE: bravo!
De : Achjane Ali (ashjan-18.5@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Vendredi 27 Mai 2011 1h48

Marassi' (petites crêpes au miel)

Pour 4 personnes

Les ingrédients :

200g de farine complète

1cuillère à café de levure de boulanger

1pincée de sel

20 cl d'eau

Le sirop :

100 ml de miel d'acacia

50g de beurre allégé

1 pincée de poivre

La préparation :

1. Mélanger tous les ingrédients dans un robot ménager "Moulinex" jusqu'à obtention d'une pâte liquide et laisser reposer pendant 5 minutes ;
2. Faire chauffer une poêle huilée à feu vif. Remuer la pâte et en verser une petite louche sur la poêle (les *Marrasi'* doivent faire des disquettes de 8 cm de diamètre et être un peu épais comme les pancakes).
3. Faire cuire et dorer 1 min à feu moyen, puis retourner. Laisser cuire et dorer de nouveau l'autre face. Faire cuire ainsi toute la pâte. Réserver ;
4. Pour préparer le sirop, faire chauffer le beurre dans une casserole pendant 3 à 4 min à feu moyen, puis ajouter le miel et le poivre en remuant ;
5. Tremper les disquettes de *Marrasi'* dans le sirop, puis les mettre dans une assiette de service.

Bon appétit

Figure 60 : Achjane, cinquième jet

- Sixième jet (27 mai 17h 19) : première version du diaporama (annexe CD)

Achjane étant la première étudiante ayant réalisé son diaporama, saisissant cette opportunité (circulation et socialisation des productions), je l'ai présenté au groupe classe. Après avoir mis en évidence les qualités de cette production qu'Achjane était d'ailleurs fière de montrer, j'ai souligné les imperfections et effectué les dernières retouches, et surtout j'ai pu les commenter. J'ai ainsi insisté sur la nécessité, dans le diaporama, de remplacer « La méthode », un anglicisme, par « Préparation » et substituer au titre « Les ingrédients » celui-ci : « Ingrédients pour quatre personnes ». Quelques retouches ont également été faites dans le corps du texte, ce qui a donné lieu à la septième version, envoyée à Achjane :

- Septième jet

Objet :votre recette
De : Turkestani Mervat (mervatturkestani@yahoo.fr)
À : ashjan-18.5@hotmail.com;
Date : Vendredi 27 Mai 2011 14h57

Marassi' (petites crêpes au miel)

Ingrédients pour 4 personnes

200 g de farine complète
1 cuillère à café de levure de boulanger
1 pincée de sel
20 cl d'eau

- Pour le sirop

  100 ml de miel ~~d'acacia~~
  50 g de beurre allégé
  1 pincée de poivre (facultatif)

Préparation

1. Mélanger tous les ingrédients dans un mixeur jusqu'à obtention d'une pâte liquide et laisser reposer pendant 5 minutes.
2. Faire chauffer une poêle huilée à feu vif. Remuer la pâte et en verser une petite louche sur la poêle (les Marrasi' doivent faire des disquettes de 8 cm de diamètre et être un peu épais comme les pancakes).
3. Faire cuire et dorer 1 min à feu moyen, puis retourner. Laisser cuire et dorer l'autre face. Mettre de côté les crêpettes cuites.
4. Pour préparer le sirop, faire chauffer le beurre dans une casserole pendant 3 à 4 min à feu moyen, puis ajouter le miel et le poivre en remuant.
5. Plonger les disquettes de Marrasi' dans le sirop, puis les mettre dans un plat à servir.

Bon appétit !

Figure 61 : Achjane, dernière version

On peut donc conclure que ce dispositif, par l'expérimentation, aura contribué à construire et à affiner les représentations des étudiantes sur l'écriture, sur la réécriture comme sur les opérations de la réécriture (supprimer, déplacer, remplacer, ajouter) et qu'en cela il représente un apport non négligeable.

- Construction d'un modèle textuel

L'un des bénéfices de cet apprentissage en situation, où réception et production sont étroitement articulées, est la construction de modèles textuels. Il est certain que les étudiantes, à l'issue de l'*Atelier*, ont une meilleure idée de ce qu'est une recette plus élaborée que celle qu'elles en avaient auparavant. Si toutes n'ont pas la même conceptualisation, si toutes n'ont pas une prise en compte aussi détaillée des caractéristiques du genre, des disparités demeurant, toutes ont construit un modèle textuel, c'est-à-dire qu'elles ont identifié un certain nombre de traits distinctifs propres à cette classe de texte : « *Ce qui conduit à une autre définition possible du modèle, dans une formulation empruntée à la grammaire générative : « le modèle, c'est l'ensemble des règles qui permettent de produire une classe de textes*. […] *Se construire une représentation de cet ensemble de règles, c'est « modéliser », c'est élaborer un modèle textuel* » (Devanne, 1992 : 54). Le terme de règles ne doit pas être pris en un sens normatif, c'est de « *règles de fonctionnement* » (Devanne, 1992) dont il s'agit. Cette modélisation est une prise en compte des conventions qui définissent une classe d'écrit.

En ce qui concerne le projet « *Étudiantes, aux fourneaux* ! », l'analyse des diaporamas montre qu'un modèle d'organisation textuelle s'est mis en place : les titres structurent clairement un texte constitué d'une part d'une liste (d'ingrédients), organisée par des puces, et, d'autre part, d'une succession de paragraphes organisés par une numérotation (dans la plupart des cas), ou par des puces. À noter que seule une recette, dans le diaporama (*La cuisine du Hedjaz*), place les puces à droite, toutes les autres étudiantes ayant assimilé ce fonctionnement textuel, une organisation allant de gauche à droite, sens qui est celui des écritures occidentales. Numérotation et puces, donc, mettent en évidence les étapes de la préparation et participent à l'organisation chronologique d'un texte rendant compte de la succession des actions à effectuer. Cette progression du texte est rythmée par l'emploi de connecteurs appropriés (et, ensuite, puis) et même par des expressions comme « Une fois … (le plat sorti / le poulet rôti/ bien refroidi /le mélange beurré…) », « Lorsque (le poulet est cuit), quand… ».

Les choix énonciatifs participent également de cette modélisation (rappelons que c'est collectivement que le groupe classe s'est décidé pour le choix du mode infinitif), et ceux-ci, dans

un souci de cohérence, ont été maintenus tout au long du texte. La présence, sous forme de titres, généralement situés à côté du titre principal (précédé de la mention entrée, plat, dessert) de ces mentions « Niveau de difficulté : … », « Temps de préparation : » (seule une étudiante ajoute celui-ci, « Temps de cuisson »), a été adoptée par toutes les étudiantes.

Figure 62 : Identification des invariants et construction d'un modèle textuel

Et pourtant ni elles ni moi n'en avions fait un critère à respecter, personne n'en avait parlé. L'adoption spontanée (fondé sur l'observation du corpus) de ces indications comme une caractéristique du genre révèle bien – puisque dans les recettes arabes de telles mentions ne figurent pas – que ce dispositif aura permis aux étudiantes de se construire un modèle textuel fondé sur des conventions françaises.

Mais, ne l'oublions pas, il ne s'agit pas que de recettes écrites, mais de produire un diaporama proposant un menu contenant une recette, certes écrite, la recette illustrée, mais également des recettes dites (enregistrement audio ou vidéo). Là encore, il semble bien qu'il y ait eu construction d'un modèle « textuel », ou plutôt d'un modèle discursif.

Une introduction-présentation apparaît, précisant les enjeux du projet :

- « Bonjour, je m'appelle Rime et je suis d'Arabie Saoudite. Je vais vous présenter une recette fraîche, très facile à réaliser et qui ne prend pas beaucoup de temps, environ 30 minutes. C'est une salade de riz pour quatre personnes. D'abord, j'ai besoin de … » (vidéo de Rime).
- « Boujour, je vais vous présenter une recette très connue à Djeddah, qui s'appelle Al Sayadiah. Afin de la réaliser pour quatre personne, on a besoin de … » (enregistrement audio de Chahd).
- « Alsaligue : c'est une spécialité saoudienne servie comme un plat principal. Nous allons vous proposer la recette pour le faire. » (enregistrement audio de Ghifar).
- « Aujourd'hui, on a fait le Makhtoum. On va commencer avec l'ingrédient, on besoin de… » (vidéo de Samaher).

De même qu'une conclusion (souvent limitée à « Bon appétit ») voit le jour :

- « Merci de votre attention et bon appétit ! » (vidéo de Rime).

On remarque d'ailleurs, dans le cadre des recettes dites, un changement des modalités énonciatives : hormis les deux étudiantes (Bachayer A., enregistrement vidéo, et Bayan, enregistrement audio) qui ont reconduit leur texte écrit (lu à haute voix pour l'enregistrement audio, récité pour la vidéo), lorsque la recette est dite, et donc inscrite dans le ici et maintenant d'une communication orale, l'essentiel des étudiantes emploient un *je* qui se mue assez rapidement en un *on* (plus rarement en un *nous*), quant à l'une d'entre elles, elle passe à l'impératif : « Pour le plat, faites cuire les morceaux…. » (enregistrement audio de Ghifar). Le *vous* interpelant l'auditeur fait son apparition : « D'abord, pour le riz, il vous faut… » (enregistrement audio de Ghifar), de même que certains connecteurs caractéristiques du discours, comme « Aujourd'hui ». Cette recomposition des modalités énonciatives dans les recettes dites n'a pas toujours été spontanée. Dans quelques cas, elles résultent d'une injonction venant de ma part, les étudiantes étant invitées à refaire leur enregistrement, en utilisant *je*, *nous* ou *on*, et en employant, à leur guise, le présent ou le futur proche.

Et, finalement, si l'on observe les modalités énonciatives utilisées – qui pour certaines s'avèrent complexes et jutes (Bachayer B.) – on constate des disparités et une diversité : mode infinitif sauf « *On va commencer avec l'ingrédient* » (Samaher, enregistrement vidéo) ; *je* puis mode infinitif (Rime, enregistrement vidéo) ; *je*/*vous* puis *on* (Chahd enregistrement audio) ; futur proche et *vous* (Mona, enregistrement audio) ; futur proche (*je vais*), présent (*je m'appelle*, *je commence par*), conditionnel et passé composé (*j'aimerais vous montrer comment on a coupé…*) (Bachayer B., enregistrement vidéo) ; mode impératif (Ghifar, enregistrement audio).

Soulignons, par ailleurs, que la construction d'un modèle « textuel » inclut, au nombre des critères de fonctionnement, la présence d'une étroite articulation entre le texte (écrit ou dit) et ce qui est donné à voir.

Figure 63 : Articulation du texte et de l'image et construction d'un modèle textuel

La présence « d'images », d'une illustration visuelle du propos, est incontestablement considérée par toutes les participantes comme un trait constitutif du modèle élaboré, comme quelque chose d'inhérent à une recette. Qu'il s'agisse des recettes enregistrées, filmées, ou illustrées par des photos, force est de constater que c'est sur le mode d'une étroite articulation du texte et de l'image, complémentaires, tous deux porteurs de la même visée communicative, prescrire, guider l'action et fournir toutes les précisions nécessaires, que tous les diaporamas sont construits. Le registre didactique est assumé aussi bien par le texte que par l'image ; guider et montrer l'action ou son résultat se conjuguent. Seules quelques vidéos, comme celles de Rime ou de Samaher, pratiquent de nombreuses coupures dans le montage vidéo et donc des ellipses. Dans la plupart des cas, ces coupures sont rares tant l'intention (didactique) de montrer ce qu'il faut faire est forte (jusqu'à l'absurde parfois : on entend « on mélange bien le tout » (Bachayer B.) et on assiste effectivement à l'opération dans toute sa durée).

Dans le cadre de cette articulation du texte et de ce qui est donné à voir, il faut mentionner tout le travail de mise en page. Celle-ci est le fait des derniers Chefs, désignés par l'équipe lors de la

Tâche 4, chargés de réunir les trois recettes et d'homogénéiser le diaporama. Si pour insérer les enregistrements audio et vidéo dans le diaporama, les étudiantes ont eu besoin d'une démonstration (je leur ai montré, en cours, comment faire), en revanche, pour ce qui est de la mise en page, celles-ci s'en sont emparées sans que j'aie besoin de dire quoi que ce soit. Des fonds, des bordures, des jeux avec les couleurs de police, avec les différentes polices, normal/italique/gras, minuscules/majuscules, apparaissent. Les Chefs d'équipe ont exploité, à leur guise, témoignant en cela d'initiative et de créativité, les nombreuses possibilités, qu'offrent le traitement de texte et l'outil informatique.

C'est donc un modèle « textuel », au sens large puisqu'il s'agit en réalité de diaporamas, élaboré, nuancé, accordant une large part à l'image qui intervient au même titre que le texte, que ce projet aura permis de construire.

On peut donc conclure que ce dispositif, en ce qui concerne le développement de compétences textuelles, aura beaucoup apporté aux étudiantes qui, après avoir lu et produit des recettes à la manière française, ont indiscutablement acquis des connaissances qu'auparavant elles n'avaient pas. À cet égard, lors de l'exercice consistant, à partir de photos, à nommer des recettes et à identifier des ingrédients, le fait que les étudiantes (contrairement à celles qui n'ont pas suivi l'*Atelier*) soient capables d'apposer un titre sans difficultés et de constituer une liste relativement complète d'ingrédients (la lecture d'image et le prélèvement d'indices étant meilleurs) montre leur familiarité avec ce type d'écrit – entérine la construction d'un modèle textuel –, ce qui accroît la qualité de leur lecture et de leur compréhension, tant au niveau du fonctionnement du texte que de l'image.

c. Développement de compétences culturelles et interculturelles

Au nombre des apports du dispositif, il faut également compter le développement de compétences culturelles. Les étudiantes ont, en effet, acquis des connaissances relatives aux pratiques et aux habitudes culinaires françaises et notamment se sont familiarisées avec les notions, toutes nouvelles pour elles, de menus et de catégorie de plats. Ces notions, travaillées tout au long du dispositif, ont été construites progressivement, par de nombreuses activités et de multiples lectures. Et ce travail a porté ses fruits, comme en témoigne l'évaluation finale. En effet, 80 % des réponses à la cinquième question du questionnaire de compréhension (annexe CD) proposé le mercredi 1er juin 2011 (*Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*) sont exactes. Rappelons que l'on dispose d'un élément de comparaison, puisque le questionnaire de compréhension et l'exercice ont également été effectués par trois étudiantes

n'ayant pas assisté à l'*Atelier*, parmi celles-ci seule l'une d'entre elles (soit 33 % des réponses) propose une réponse, qui est loin d'être parfaite :

« ~~*le salade*~~ *le entrée*

le palite

le dessure ».

Plus globalement, l'analyse du questionnaire confirme que les gains ont été nombreux (la dénomination et la distinction des différents repas français est acquise (4. *Citez les noms des repas quotidiens en France*), boissons et aliments des petits déjeuners français sont souvent connus (3. *Qu'est-ce que l'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner des Français ?*), de même que certaines habitudes alimentaires (2. *Pour les Français, quel aliment est très important ?*). On peut gager que si la compréhension et la mémorisation de la vidéo support du questionnaire (6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*) sont meilleures pour les étudiantes qui ont assisté à l' *Atelier*, c'est que celles-ci ont, au fil de leurs lectures (et auditions de recettes), acquis une certaine familiarité avec la cuisine française et avec la façon d'apposer des titres à des recettes : en ce qui concerne mes étudiantes, seules 20 % ne fournissent pas de réponse (contre 66 % pour ce qui est des étudiantes n'ayant pas participé à l'*Atelier*), les autres réponses étant justes (50 % de réponses justes et complètes, 30 % de réponses justes mais incomplètes).

À la septième question de ce questionnaire (7. *Est-ce que vous connaissez des spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*), 20 % des étudiantes (contre 66, 5 %) ne proposent pas de réponse, 50 % répondent nommément non, 30 % fournissent une, voire deux réponses : « escalope de dinde à l'orange », Bayane ; « oui, craim caramel, sufle », Samaher ; « macaron », Chahd. L'unique réponse des étudiantes n'ayant pas assisté à l'*Atelier* est « gateau aux noix », réponse qui reprend un élément de la vidéo.

On peut s'étonner, étant donné que les étudiantes ont lu et entendu de nombreuses recettes de spécialités françaises que ces connaissances n'aient pas été mobilisées pour répondre à la question. Serait-ce dû à la façon dont les étudiantes ont compris la question ? Font-elles allusion à une connaissance réelle plutôt qu'à des connaissances livresques ? En répondant nommément non, ne signifient-elles pas qu'elles n'ont pas eu l'occasion de goûter de spécialités ? Auquel cas, le fait de n'avoir pu ni faire venir une intervenante extérieure, ni aller au restaurant, limites à l'ouverture du projet qui ont déjà été mentionnées, s'avère préjudiciable. Si les étudiantes étaient

allées jusqu'à préparer ou déguster une spécialité française, il y a fort à parier qu'elles auraient répondu à la question posée, ce qui laisserait entendre que le fait d'aller jusqu'à une concrétisation des apprentissages – ce qui est une caractéristique de la pédagogie du projet – accroît les gains du dispositif. N'ayant ni préparé, ni dégusté de plat français, n'ayant fait qu'écouter ou lire des recettes, les étudiantes, soit n'ont pas pu répondre (parce qu'elles n'avaient pas goûté de spécialités françaises), soit n'ont pas su répondre (parce qu'elles n'avaient pas mémorisé les exemples croisés au cours du dispositif).

On peut également se demander, comme on l'a déjà envisagé à propos de la fixation de certaines formes orthographiques et de certaines constructions syntaxiques, si les apprenantes n'ont pas réussi à mémoriser de spécialités, alors que les exemples sur lesquels s'appuyer étaient nombreux, ce n'est pas parce que « l'ordre », sous la forme d'un contrôle ou d'une évaluation, n'en a pas été donné. Si l'on s'en tient à cette hypothèse, dès lors, le faible pourcentage de bonnes réponses serait lié au contexte éducatif et dû au fait que l'on ait rompu avec les habitudes des étudiantes.

Ainsi, si le dispositif a permis l'assimilation de nombreuses connaissances sur les habitudes alimentaires des Français et sur la cuisine française, il n'aura pas permis à toutes les étudiantes d'aller jusqu'à une mémorisation et une réelle connaissance de plats typiques français et de leur intitulé.

Rappelons, cependant, que tel n'était pas l'objectif puisque le projet était de promouvoir la cuisine saoudienne et non la cuisine française. Les connaissances culturelles développées portaient donc aussi sur la culture culinaire source de ces étudiantes. Il y a d'ailleurs lieu, en ce sens, de parler d'une démarche interculturelle : c'est par le biais d'un projet de promotion, mais également par le détour d'une approche « à la française » et en passant par la notion de menu et de catégorie de plat, que les étudiantes ont été amenées à revisiter leur gastronomie et à s'interroger sur des plats qui, pour la plupart, font partie de leur quotidien. Un décentrement qui a eu le mérite de les amener à porter un autre regard, plus conscient, sur leur univers et, finalement, au creuset de la comparaison et dans le surgissement de la différence, à mieux se connaître. C'est ainsi, dans une démarche interculturelle, que la classe se transforme en un lieu de découverte, de réflexion et de compréhension aussi bien de la culture-source que de la culture-cible : « *Les objectifs de l'éducation interculturelle* […] *peuvent faire de la classe de F.L.E. un champ de réflexion, de découverte et d'échange pour que ce cours contribue aussi à l'effort pour la décentration et l'ouverture des apprenants.* » (Nikou, 2002 : 259). La culture-source

apparaissant, selon les mots de Robert Galisson (1994), « *comme un adjuvant pour accéder à la culture-cible et la culture-cible comme une référence indispensable pour la prise de conscience de la culture-source* ».

Précisons cependant, qu'il s'est avéré que les étudiantes en savaient si peu sur leur cuisine traditionnelle qu'elles avaient du mal à distinguer les plats typiquement saoudiens des autres (la différence n'étant pas faite au quotidien, certaines étudiantes, issues de familles ayant immigré, se montraient même incapables de repérer parmi les différents plats qu'elles mangeaient quotidiennement ceux qui les rattachaient à leur propre terre d'origine[146]), mais là encore, faute de temps, nous n'avons pu aller très loin (les connaissances qui faisaient défaut ne pouvant être rapidement comblées sauf à opérer sur un mode transmissif). On peut donc, au nombre des gains culturels (concernant la culture source) liés au dispositif, parler d'une sensibilisation au problème, les étudiantes, lors de certaines discussions, ayant touché du doigt la difficulté (démêler parmi les plats traditionnels actuellement consommés dans la région du Hedjaz – une terre d'immigration à cause de la présence de la Mecque – ceux qui sont vraiment saoudiens de ceux qui ont été amenés avec les différentes vagues d'immigration, et avoir des connaissances sur le sujet et une conscience historique du peuplement de la région). Mais on ne peut considérer qu'elles aient réellement affronté le problème (rappelons que j'ai décidé de changer le titre du *Livret* pour contourner cet obstacle culturel).

Il n'en demeure pas moins que ce qui n'a été traité que sous la forme d'une mise en évidence du problème, que ce qui ne fut qu'une sensibilisation (à leur propre ignorance), peut avoir des conséquences notables. J'ai en effet été contactée, au début du mois de juin, par la mère d'une étudiante qui souhaitait me remercier, sa fille Chahd qui, au début du dispositif écrivait : « je ~~deteste~~ n'aime pas faire la cuisine parce que je ne ~~entrée~~ entre jamais dans la cuisine c'est mon énmie », avait changé : pour réaliser le plat qu'elle présentait dans le cadre du projet, elle était entrée pour la première fois dans la cuisine et maintenant elle sollicitait sa mère, l'interrogeait sur la cuisine saoudienne. Celle-ci était heureuse de la voir renouer des liens avec sa tradition culturelle, et avec la transmission intergénérationnelle de cette tradition. Je n'ai pas eu d'autres retours que celui-ci, mais il permet d'affirmer que, au moins pour une étudiante, cette démarche en projet aura eu pour conséquence une nette évolution des représentations et de ses rapports à la cuisine et peut être peut-on penser, comme le laisse entendre Huber (2005a : 13),

[146] Certaines n'avaient même pas conscience du fait que le nom de ces plats était la seule trace encore conservée de leur langue d'origine, langue que ni elles ni leurs parents ne parlaient plus.

que le projet est allé, dans ce cas, jusqu'à une « ***transformation identitaire profonde*** » : « *On appellera donc "projet" : une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés* ». (Huber, 2005a : 43).

Quoi qu'il en soit, à l'issue de cette démarche en projet, on peut affirmer que les apprenantes ont acquis une certaine connivence et une certaine familiarité avec les pratiques gastronomiques françaises et avec leurs propres pratiques culinaires traditionnelles.

Ainsi, et ce faisant nous reprenons des analyses développées dans la partie théorique, parmi les compétences culturelles engagées dans ce dispositif l'on peut distinguer celles qui relèvent :

- de la **culture propre de l'apprenante**, mobilisée dans l'action (savoirs, savoir-faire), c'est-à-dire le plat choisi pour représenter la cuisine du Moyen-Orient et le fait de le réaliser (pour celles qui avaient déjà une pratique de la cuisine) ; l'utilisation de logiciels de présentation et d'intégration des données, ainsi que des outils technologiques permettant de photographier, d'enregistrer ou de filmer ; la capacité à effectuer des recherches (habiletés informationnelles) ;
- de **l'environnement culturel qui contextualise l'action** (savoirs, savoir-faire), c'est-à-dire la culture culinaire française (les notions de menu, de catégorie de plat, de Chef étoilé ; le modèle « textuel » de la recette ; la fréquentation de sites francophones) ;
- de la **production d'une co-culture** (Puren, 2007b), d'une culture partagée, créée par et pour l'action commune (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir), à savoir :
    - l'ensemble des plats choisis, associés aux thèmes de menu retenus ; l'ensemble des plats typiques français, des pratiques culinaires françaises, des pratiques culturelles françaises (recherches sur les sites, exposé sur les Chefs, corpus apporté par l'enseignante) mentionnés au cours du dispositif ;
    - la participation à une compétition culinaire ;
    - la participation à un projet, c'est-à-dire à un processus de réalisation, à la fois collectif et individuel, consistant à définir des stratégies d'atteinte de visées et à se doter de moyens et de méthodes pour y parvenir dans le respect des délais ;
    - la participation à une situation d'apprentissage relevant d'une pédagogie active, la pédagogie du projet en l'occurrence, c'est-à-dire d'une approche coopérative, reposant

sur la réalisation d'un produit fini et sur la concertation et la collaboration, qui induit une redéfinition des relations entre apprenantes et de la relation enseignante-apprenantes

- le partage (ou le non partage pour les rares étudiantes qui n'ont pas joué le jeu) de certaines conceptions et de certaines valeurs comme le respect des délais, la communication rapide à l'ensemble du groupe des travaux de chacun, l'exigence de qualité, l'engagement personnel dans l'action commune, l'implication individuelle (avec la part de responsabilisation et d'autonomie qu'elle implique) dans la réalisation commune, le respect de l'altérité (écouter et convaincre plutôt qu'imposer), la solidarité.

Au terme de cette analyse des savoirs et savoir-faire linguistiques (oral et écrit), textuels et culturels et interculturels, il est possible d'affirmer que les gains ont été nombreux. Pour aller plus loin, pour certaines étudiantes en difficulté, il aurait fallu mettre en œuvre une pédagogie différenciée, ce qui en raison du temps imparti était impossible. À cette réserve près, il semble bien que si le dispositif a donné lieu à tous ces apprentissages – et tel est le pari d'une pédagogie du projet – c'est bien parce que les apprentissages étaient circonstanciés, contextualisés, finalisés et socialisés, et parce que les apprenantes avaient une claire conscience de la finalité des apprentissages. L'expérimentation qui a été conduite m'amène effectivement à penser que la pédagogie du projet, comme le souligne Huber (2005a : 18) induit une « ***finalisation de l'acte d'apprentissage***. *L'élève se mobilis[ant] et trouv[ant] du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise* » (Souligné par l'auteur).

3.3.2.3. Développer des savoir-être et des savoir-agir par la co-action

Si développer des savoirs et savoir-faire est l'enjeu de tout dispositif pédagogique, tous ne vont pas jusqu'à développer des savoir-être et des savoir-agir. Parce que la pédagogie du projet débouche sur un produit socialisable (et non pas seulement scolaire), et parce que tous les apprenants concourent individuellement à une production commune, celle-ci développe également des savoir-être et des savoir-agir.

a. Autonomie, responsabilité et solidarité, initiative

Peut-on considérer que le dispositif mis en place a permis aux étudiantes de se montrer plus autonomes dans leurs apprentissages, dans les recherches qu'elles ont effectuées ? Je ne crois pas, les étudiantes étant déjà habituées à être autonomes. En revanche, ce qui était nouveau pour elles, et même représentait une rupture par rapport au contexte éducatif, c'est que le dispositif les a

contraintes à prendre des décisions, à affirmer des choix personnels, à se démarquer et à faire différemment des autres, et par voie de conséquence à se montrer autonome par rapport à un groupe. Mais il faut aussitôt ajouter que, dans le cadre d'une démarche en projet, paradoxalement, cette acquisition d'une autonomie au sein de l'équipe et face au groupe classe va de pair avec une responsabilisation, chaque membre du groupe devenant responsable du bon fonctionnement de l'équipe, chaque membre devant se montrer responsable pour que la réalisation collective aboutisse. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, sachant que les étudiantes n'avaient aucune pratique de la responsabilisation à l'échelle d'un groupe, je leur ai demandé d'assumer successivement le rôle de chef d'équipe afin que la nécessité d'une responsabilité collective et d'une prise en charge de ce qui est commun apparaisse clairement. L'individu étant engagé dans une réalisation collective, c'est d'une responsabilité par rapport au groupe, par rapport à l'équipe dont il s'agit. Ainsi qu'on l'a vu, toutes les étudiantes ne se sont pas montrées aussi responsables ni aussi solidaires vis-à-vis du groupe et de la réalisation collective. Certaines se sont senties moins responsables que d'autres de la qualité du résultat final. Certaines ont eu du mal à se sentir individuellement responsable de la réalisation commune. Et, ainsi que cela a été analysé, cette difficulté, pour certaines, à s'impliquer dans une réalisation collective, est liée au fait que travailler en groupe était tout nouveau pour elles.

Faire preuve d'initiative représentait également une rupture par rapport aux repères et habitudes forgés par le contexte éducatif, les étudiantes habituées à appliquer à la lettre les recommandations de leurs enseignantes n'envisageant ni de s'en démarquer ni de prendre un quelconque recul par rapport aux propos de leur professeur. Il était donc, dans ce contexte, peu probable qu'elles soient à l'initiative de quoi que ce soit. Par ailleurs, il faut reconnaître que les étudiantes n'étant pas associées à la conception et à la planification du projet, celles-ci ne pouvaient guère faire preuve d'initiative en la matière. Pourtant, sans qu'il ne soit nullement besoin de les y inviter, elles ont été nombreuses à investir la mise en page des recettes et des diaporamas et donc à prendre des initiatives quand cela était possible.

b. Créativité

C'est dans ce domaine de la mise en page et de l'exploitation des possibilités des logiciels (*Word* pour le traitement de texte, *PowerPoint* pour les diaporamas) que les étudiantes se sont montrées les plus créatives et les plus inventives. Les productions étant, à cet égard, très différentes les unes des autres.

Dans les diaporamas, elles ont pris des options variées en ce qui concerne la façon dont les illustrations et le texte apparaissent. Elles ont bien entendu joué sur les polices de caractère et leur couleur, sur le style d'arrière-plan, mais aussi sur les divers effets que comptent ces logiciels (Chahd, par exemple, dans le diaporama qui présente sa recette de rouleaux de dattes, utilise un effet différent à chaque apparition d'image, Mona, quant à elle (*Samboussas au poulet et au fromage*), ajoute des photos décoratives et joue des différents effets pour introduire le texte, Achjane (*Marrasi'*) et Lojayne (*La Konafa*) se sont servi des nombreuses possibilités de format de l'image pour jouer sur le cadrage et la présentation des photos (annexe CD). À noter que la créativité des étudiantes a également pu s'exprimer dans la présentation et la décoration des plats, toutes ayant incontestablement soigné ces deux aspects. Quant à Samaher (*Makhtoun*), elle a introduit de la musique dans sa vidéo. Force est donc de constater que dans le cadre de cette démarche en projet les étudiantes se sont montrées créatives et ont su prendre des initiatives.

c. Confiance en soi

Ce travail sur le terrain aura également permis de constater qu'une démarche en projet – parce que l'on aboutit à un produit fini socialisable malgré une situation problème et toutes sortes de difficultés à dépasser – induit la construction d'une image positive de soi et donc renforce la confiance en soi. Et il s'agit-là d'un des apports non négligeable de cette pédagogie. En effet, et tout particulièrement pour ce qui a trait à l'insécurité linguistique (Labov, 1966), dont sont victimes certaines étudiantes qui manient avec difficulté la langue française et qui ont l'impression que leurs performances sont loin d'être à la hauteur de ce qu'elles cherchent à dire et de ce que l'on est en droit d'attendre au regard des normes linguistiques, le dispositif s'est montré positif. Ce sentiment d'insécurité linguistique générant inhibitions et manque de confiance en soi fait obstacle à la prise de parole. Il est en effet significatif que des étudiantes comme Samaher (*Makhtoum*), Bachayer. B (*Fatouch*) ou Rime (*Salade de maïs*) qui rencontrent des difficultés dans la maîtrise phonologique du français aient, malgré cela, réalisées leur vidéo avec confiance et assurance. Le fait qu'elles surmontent leur difficulté sans se démonter, se reprennent posément pour arriver à la prononciation juste, et fassent finalement une prestation orale qui surprend par l'aisance dont elles témoignent est-il dû au fait que leur parole est accompagnée de gestes qui eux sont éloquents ? Au fait qu'elles gagnent en confiance parce qu'elles se savent compétentes dans le domaine de la cuisine et de la réalisation de ces plats qu'elles ont choisis ? Au fait qu'il y ait le support d'un diaporama ? Ou encore au fait que le texte qu'elles disent, dont parfois même elles s'écartent, a été très travaillé en amont ? Sans doute est-ce dû à la conjonction de toutes ces

raisons. On peut donc avancer qu'articuler la prise de parole à une réalisation concrète, maîtrisée, atténue le sentiment d'insécurité linguistique et accroît les performances orales des apprenantes.

J'ai été également frappé par le fait que, dans le cadre de la prestation orale face au jury, les rapporteurs ont fait preuve de la même assurance et de la même aisance, et ce, aussi bien pour la présentation de la recette que dans l'entretien avec le jury qui, lui, n'était pas préparé. Toutes semblaient avoir oublié leurs difficultés linguistiques et leurs inhibitions et avoir acquis une confiance et un plaisir très certainement dû au fait qu'elles possédaient le bagage linguistique nécessaire pour parler et qu'elles étaient sensibles à la dimension ludique de ce petit concours. Enfin, pour accréditer l'idée que le dispositif a beaucoup apporté aux étudiantes, ajoutons que les membres du jury – qui savaient parfaitement de quoi sont d'ordinaire capables des étudiantes qui n'ont que trois semestres de français – ont été très étonnés par la qualité de la prestation des rapporteurs, de l'échange avec le jury, et des diaporamas (ainsi que des plats dégustés) et donc par le niveau de maîtrise (orale et écrite) dont les étudiantes faisaient preuve.

d. Coopération et socialisation

Ajoutons au nombre des savoir-être, et ici surtout des savoir-agir, que la pédagogie du projet permet de développer, ceux-ci, conséquences d'un dispositif incluant le travail en groupe : la solidarité, la coopération et la socialisation.

Les règles du jeu – la nécessité d'aboutir à une réalisation commune et d'assumer, au moins une fois, le rôle de chef d'équipe, les choix et les décisions que le dispositif requerrait – telles qu'elles étaient dessinées, contraignaient les apprenantes à travailler en groupe, les amenaient à coopérer et à collaborer et, par conséquent, à développer des savoir-être et des savoir-agir, pour elles, comme on l'a vu, totalement nouveaux dans un cadre scolaire.

À l'issue des *Tâches 1 et 2*, les Chefs ont été invités à évaluer la participation de leurs assistantes (« *Comment avez-vous trouvé la participation de vos collègues dans cette tâche ? »*), la collaboration et l'aide fournie (« *Concernant la collaboration entre les membres de l'équipe, est-ce que les participantes n^{os} 2 et 3 vous ont aidée à accomplir cette tâche ? »*) et à les noter. Les assistantes, quant à elles, devaient procéder à une évaluation de l'implication de leur Chef, de sa capacité à être moteur (« *Est-ce que le chef de votre équipe vous a incitée* (*Tâche 1*) *encouragée* (*Tâche 2*) *à accomplir votre tâche* ? »), à une évaluation du résultat fini – rappelons que les Chefs (différents à chaque tâche) étaient chargés de réunir les apports de chacune et de les présenter de façon homogène – « *Comment trouvez-vous le résultat final de votre travail* [commun] *?* ». En

outre, les assistantes devaient évaluer la teneur de la concertation et de la coopération que ceux-ci avaient mise en place (« *Concernant la collaboration entre les membres de l'équipe, est-ce que votre chef vous a montré le travail fini avant de l'envoyer au professeur ?* ») et noter leur Chef. La lecture des réponses et des notes fournies dans le cadre de cette co-évaluation fait indiscutablement apparaître que les étudiantes portent un jugement très favorable sur cette collaboration et les résultats auxquels elle aboutit. En témoignent les fiches de Ghifar M. et de Rime (*Tâche 1*), de Bachayer (*Tâche 2*), ces trois Chefs (bien que la maîtrise de langue ne soit pas équivalente) faisant part de leur satisfaction :

Ghiffar M
équipe B.

Fiche d'évaluation

Tâche I

Participante no. 1 (le Chef)

1. Comment avez-vous trouvé la participation de vos collègues dans cette tâche ?
   Elles étaient :
   - actives ;
   - pas très actives ;
   - passives.
2. Concernant la collaboration entre les membres de l'équipe, est-ce que les participantes no. 2 et 3 vous ont aidée à accomplir cette tâche ?

   ...Oui, beaucoup ! Elles étaient très d'une grande aide pour moi...
   .....
3. Sur 2,5 pts, combien vous notez les deux participantes ?
   - Participante no. 2 : ....2,5.... .... pts
   - Participante no. 3 : ....2,5.... .... pts

Rima Badawara
équipe (C)

Fiche d'évaluation

Tâche I

Participante no. 1 (le Chef)

4. Comment avez-vous trouvé la participation de vos collègues dans cette tâche ?
   Elles étaient :
   - (•) actives ;
   - pas très actives ;
   - passives.
5. Concernant la collaboration entre les membres de l'équipe, est-ce que les participantes no. 2 et 3 vous ont aidée à accomplir cette tâche ?

   ...oui, elles sont m'aider, elles sont actives avec...
   ...mai.....
6. Sur 2,5 pts, combien vous notez les deux participantes ?
   - Participante no. 2 : ....2,5.... .... pts
   - Participante no. 3 : ....2,5.... .... pts

Fiche d'évaluation

Tâche 2

Équipe ....B....J...f...P....

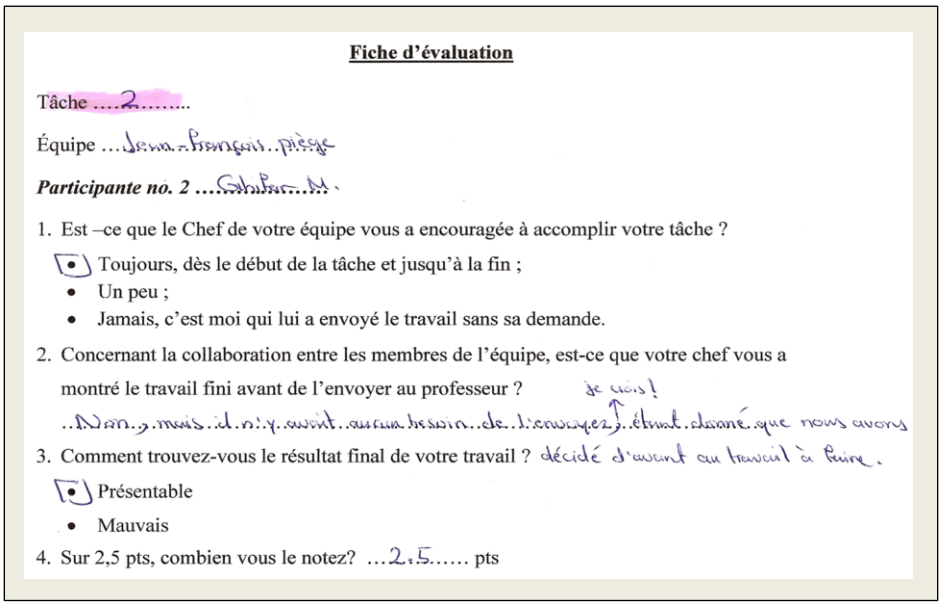
Participante no. 1 (le Chef)....Bachayer.....

1. Comment avez-vous trouvé la participation de vos collègues dans cette tâche ?
   Elles étaient :
   - ✓ actives ;
   - pas très actives ;
   - passives.
2. Concernant la collaboration entre les membres de l'équipe, est-ce que les participantes no. 2 et 3 vous ont aidée à accomplir cette tâche ?

   ...Oui, elles étaient très collaboratives.....
3. Sur 2,5 pts, combien vous notez les deux participantes ?
   - Participante no. 2 : ....2,5.... .... pts
   - Participante no. 3 : ....2,5.... .... pts

Figure 64 : Co-évaluation de la collaboration

Quant à fiche de Ghifar M., cette fois assistante, elle est intéressante en ce qu'elle souligne l'existence (spontanée) d'une concertation et donc d'une réelle collaboration, tous les membres de l'équipe ayant effectivement concouru au résultat commun :



Fiche d'évaluation

Tâche ….2……..

Équipe …Jeux Français pièce

Participante no. 2 …Ghifar M.

1. Est –ce que le Chef de votre équipe vous a encouragée à accomplir votre tâche ?
   - (•) Toujours, dès le début de la tâche et jusqu'à la fin ;
   - Un peu ;
   - Jamais, c'est moi qui lui a envoyé le travail sans sa demande.
2. Concernant la collaboration entre les membres de l'équipe, est-ce que votre chef vous a montré le travail fini avant de l'envoyer au professeur ? Je crois !
   …Non, mais il n'y avait aucun besoin de l'envoyer, étant donné que nous avons
3. Comment trouvez-vous le résultat final de votre travail ? décidé d'avant au travail à faire.
   - (•) Présentable
   - Mauvais
4. Sur 2,5 pts, combien vous le notez? …2,5…… pts

Figure 65 : Trace explicite d'une concertation

Ainsi que l'on pouvait s'y attendre, cette démarche en projet, alors que rappelons-le, les étudiantes n'ont eu aucune pratique du travail en groupe dans le cadre scolaire et universitaire, à des degrés divers, a bien permis de mettre en œuvre des savoir-agir et des savoir-être qui relèvent du vivre ensemble et de la coopération ainsi que de la solidarité entre partenaires de travail.

Il est possible de se faire une idée de la teneur de cette collaboration en observant, dans les diaporamas, tout ce qui relève du collectif, à savoir les pages où apparaissent le menu et les noms des participantes. À l'issue de la *Tâche 4*, rappelons-le, l'équipe devait se réunir et se concerter pour définir les contours d'une présentation homogène et cohérente des trois recettes et c'était au chef d'équipe de la *Tâche 4* que ce travail incombait. L'observation de ces pages permet donc d'évaluer non seulement la qualité de la concertation et de l'implication pour ce qui relève du résultat propre au groupe, mais également l'importance de l'investissement des Chefs de la *Tâche 4* dans les espaces collectifs. Il semble bien qu'il y ait une corrélation entre la qualité de la collaboration du groupe, l'implication du Chef dans sa dernière tâche et l'investissement dans la page de garde. Ainsi, le groupe qui a le moins bien fonctionné, celui de Th. Marx, est également celui qui propose la page de garde la moins élaborée :

Figure 66 : Page de garde de l'équipe Th. Marx, le groupe ayant le moins bien fonctionné

Contrairement à toutes les autres, cette page ne joue pas de l'articulation texte-image, aucune illustration n'étant proposée. Sobre, voire minimaliste, elle est peu travaillée, seul un fond d'écran apparaît. Par ailleurs, malgré le travail de relecture, subsistent de nombreuses erreurs : de ponctuation (« *le thème,* « *ramadan* »), sur l'article partitif (« ***de*** *menu* », « *la crème* ***du*** *caramel* »), défini (« ***la*** *taboulé* »).

Les groupes qui se sont montrés solidaires et impliqués proposent, quant à eux, une page de garde beaucoup plus sophistiquée. Celle de l'équipe de J.-F. Piège, équipe qui a très bien fonctionné, interpelle par la qualité de ses finitions, par le soin apporté (quasi pédagogique, voir les flèches) à l'articulation texte-image, et par son efficacité (toutes les informations sont contenues dans cette seule page, pourtant très claire et très aérée) qui l'apparente à un écrit fait, non pas par des amateurs, mais par des professionnels :

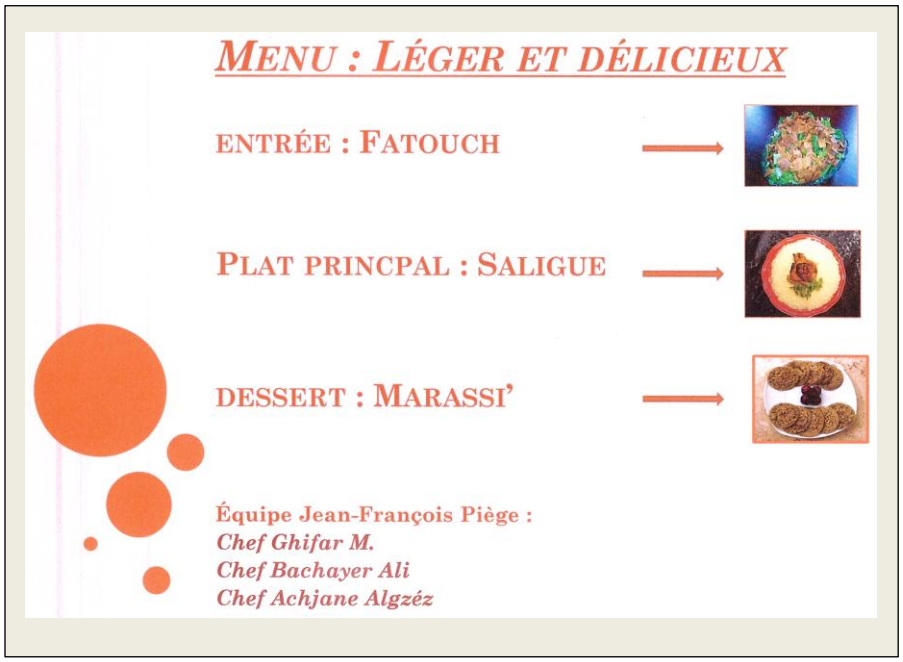


Figure 67 : Page de garde de l'équipe J.-F. Piège, un groupe ayant joué le jeu de la concertation et de la collaboration

Notons pour ce qui est des deux dernières équipes que celles-ci accordent à l'espace commun non pas une page mais plusieurs. L'équipe de P. Bocuse, en effet, reporte la mention des participantes en fin de diaporama, ce report pouvant être associé à l'apparition de signatures ou, au contraire, compris comme le signe d'un dysfonctionnement dans le groupe. Bien que la page de garde de l'équipe de P. Bocuse soit intéressante – elle inclut en fond de page une illustration humoristique, fait apparaître une énonciation à l'échelle du groupe (« ***Équipe*** *de chef Paul Bocuse par trois chef* ***présente*** *: la cuisine du Hedjaz.* ***On a choisi*** *cette rosette* [recette] *parce qu'il* [elle est] *très connue dans* ***notre*** *société* ») et évoque le projet et ses enjeux –, force est de reconnaître que le Chef d'équipe de la *Tâche 4* a peu soigné son travail et semble s'être fort peu investi dans la mise en page commune (le travail de mise en page et d'homogénéisation est effet assez minimaliste et de nombreuses erreurs subsistent). Et, effectivement, ce groupe a eu du mal à fonctionner, l'une des étudiantes s'étant désinvestie une fois sa contribution individuelle apportée.

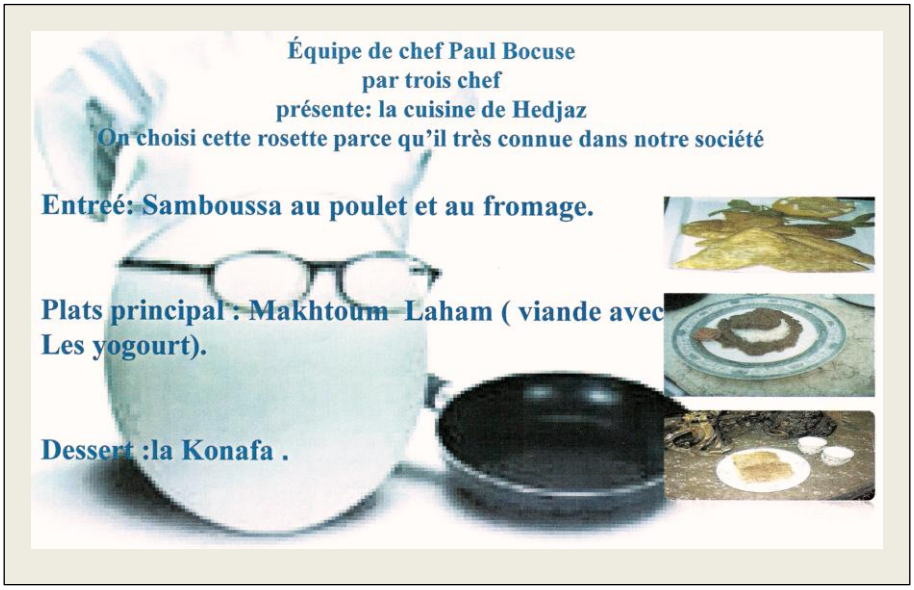


Figure 68 : Page de garde l'équipe de P. Bocuse, un groupe qui a rencontré des difficultés de fonctionnement

Quant à l'équipe de C. Lignac, elle propose trois pages de garde. La première concerne la strate de l'équipe, relève d'une appropriation culturelle (n'oublions pas qu'un exposé sur chacun des grands chefs « parrains » des équipes a été fait), et joue sur l'articulation texte-image puisqu'une photographie de C. Lignac corrobore le titre.

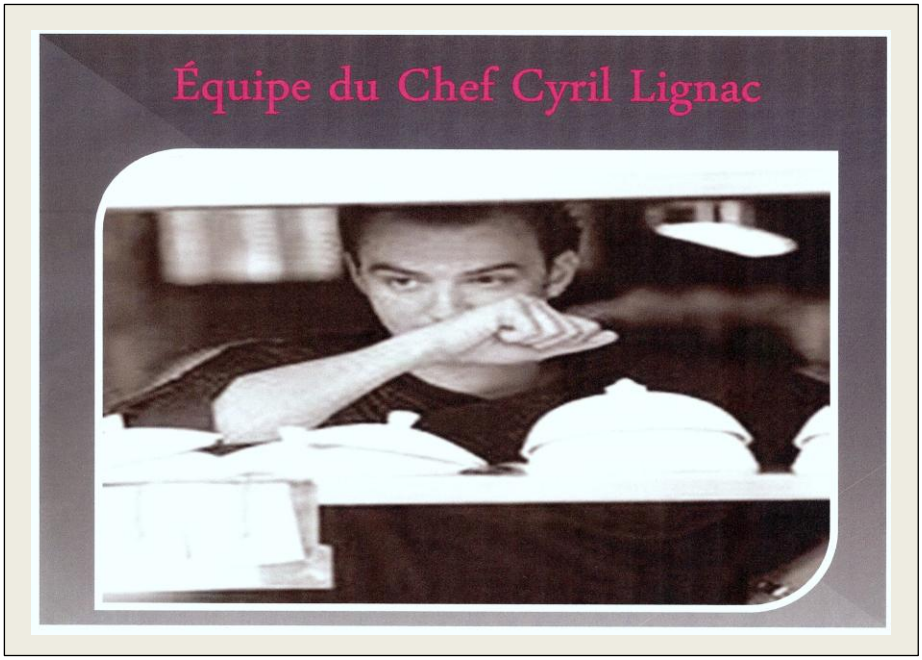


Figure 69 : Première page de garde de l'équipe C. Lignac

La deuxième dresse la liste des étudiantes ayant participé à l'aventure et propose un commentaire du titre du menu choisi.

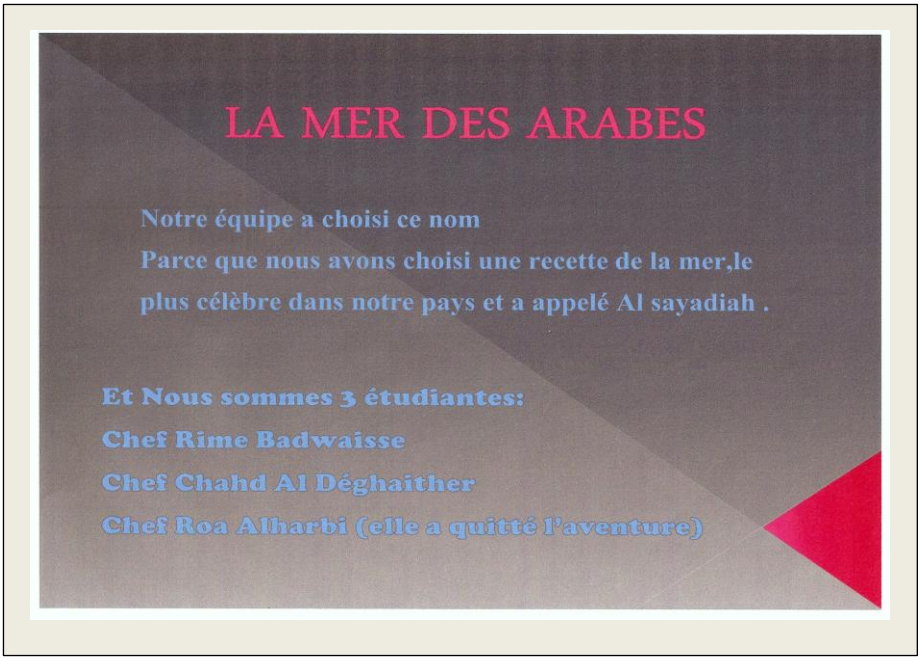


Figure 70 : Deuxième page de garde de l'équipe C. Lignac

La troisième, fondée sur articulation texte image très réussie, donne à voir et à lire la composition du menu.

Figure 71 : Troisième page de garde de l'équipe C. Lignac

La désaffection de l'une des étudiantes qui a, à la fois, mis en péril et ressoudé le groupe est, remarquons-le, précisée : « *Chef Roa Alharbi (elle a quitté l'aventure)* » alors que cette mention aurait pu être omise. Ce qui laisse entendre que, pour les participantes, cette strate du collectif, et ses incidents de parcours ont droit de cité et doivent être signalés, ce qui signifie, autrement dit, qu'elles ont pleinement conscience de l'existence et de l'importance d'une collaboration. C'est d'ailleurs le groupe qui va le plus loin dans la production d'une énonciation à l'échelle du groupe et dans la caractérisation des locuteurs : « *Notre équipe* », « *nous avons choisi* », « *notre pays* », et surtout « *Et Nous sommes 3 étudiantes* » ainsi que dans la défense du titre du menu – strate de la réalisation commune – : « *Notre équipe a choisi ce nom*… ».

Ainsi, s'il faut bien reconnaître que l'implication dans cette collaboration n'est pas identique et reste tributaire de l'alchimie du groupe, on peut néanmoins affirmer que cette démarche en projet aura permis aux étudiantes, dans une situation d'apprentissage, d'en faire l'expérience, de mettre en œuvre un travail de groupe, et par voie de conséquence de développer, à des degrés divers, les savoir-agir et les savoir-être que cette forme de travail requiert. On peut aussi se dire que (les groupes étant constitués d'étudiantes qui ne se connaissaient pas) cet *Atelier* aura développé les relations entre pairs, tissé des liens fondés sur un travail en équipe, et ainsi amplifié des sociabilités ou une forme de socialisation.

De même, on peut se demander si le choix d'une évaluation continue (une co-évaluation ayant été sollicitée à deux reprises), si le fait d'être invité à s'interroger sur la teneur de la collaboration n'a pas joué dans la prise de conscience de la nécessité d'une collaboration, n'a pas conduit les étudiantes à revenir sur les rapports de groupe et ne les a pas amenées à réfléchir.

Cette évaluation relèverait dès lors d'une activité métacognitive puisqu'elle amène à revenir sur la teneur de la collaboration, sur les démarches engagées, les procédures déployées ou la nature des apprentissages pour, d'une part, en prendre conscience et, d'autre part, pouvoir tirer les leçons de l'expérience. Ce retour réflexif, ces prises de conscience et cette distanciation étant, en effet, pour de nombreux auteurs un moment décisif et nécessaire, en témoigne par exemple le groupe Oral-Créteil (1999 : 145-146) :

> Au plan théorique, certains travaux montrent qu'il n'y a pas de construction du langage chez l'enfant, même jeune, sans réflexion sur le langage, donc sans dimension métalangagière (voir à ce sujet les travaux de L. Berthoud Papandropoulou (1991)) […]. Selon les hypothèses sur lesquelles s'appuie l'équipe " Oral-Créteil " la maîtrise de la langue orale se construit comme les autres savoirs, c'est-à-dire en résolvant des problèmes, en modifiant ses représentations, **en mettant à**

distance des objets langagiers d'ordre divers. En ce sens il est possible de rapprocher " métalangagier " et " métacognitif ".

Ainsi, si l'on conçoit ces moments de co-évaluation comme une invitation discrète à un retour métacognitif, il n'est pas impossible qu'ils aient contribué à améliorer la collaboration.

Quoi qu'il en soit, pour ce qui est de ce travail en groupe, de ces interactions entre pairs, il est un point sur lequel il me semble nécessaire d'insister, en ce qu'il marque une rupture par rapport au contexte éducatif, ce sont les bénéfices au niveau des compétences discursives. En effet, parce que le dispositif demandait d'effectuer des choix, de prendre des décisions, de formuler des propositions, de se répartir la tâche, parce que le dispositif amenait les étudiantes à échanger et à se confronter avec autrui, il leur a fallu :

- écouter, prendre en compte, reconnaître le bien-fondé, et finalement adopter le point de vue de l'autre,
- réfuter, argumenter,
- faire des propositions, défendre, justifier, convaincre,
- négocier, faire des compromis, trouver des solutions

Ce que l'on pourrait mettre au compte des nombreux savoirs, savoir-être et savoir-agir transférés dans le cadre de ce projet, si les étudiantes n'étaient pas sommées de s'exprimer en français. En effet, très rapidement, c'est spontanément, sans qu'il faille le rappeler, que les étudiantes, lorsqu'il leur fallait se concerter, se sont mises à parler en français.

On peut d'ailleurs ajouter au nombre des hypothèses émises pour expliquer le sentiment de sécurité linguiste observé dans le cadre des prestations orales, que ces moments d'échange entre pairs ont eux aussi contribué à dégeler la parole, à dédramatiser le fait de prendre la parole en français. En situation réelle, quand l'enjeu est réel, quand il s'agit de dire pour agir, quand la situation « contraint » à dire, les prises de parole deviennent plus naturelles et surtout plus spontanées.

Insister sur cet aspect me semble d'autant plus important que dialoguer, convaincre, négocier, sont des compétences que le cursus, que ces étudiantes suivent, ne développe que de façon anecdotique. Cette démarche en projet, cette nécessité de parler pour aboutir à un résultat aura donc eu le mérite de leur permettre d'explorer un usage autre, moins artificiel, du français.

Cette socialisation des apprentissages – les étudiantes apprenant à développer des compétences discursives et communicatives dans les interactions entre pairs –, qui est indiscutablement source de progrès, est donc l'un des bénéfices de ce projet.

3.3.2.4. Transférer des savoirs et des savoir-faire et développer les savoirs sociaux

Étant donné la situation – l'enseignement d'une langue étrangère à de jeunes femmes qui, bien entendu, ont déjà développé toutes sortes de compétences – il est évident, que dans le cadre de cette démarche en projet, les étudiantes ont été amenées à convoquer de nombreux savoirs (et savoir-faire) précédemment acquis et à les mettre en œuvre, en utilisant le français, dans un contexte particulier, et nouveau, la réalisation d'un projet, et ce, qu'il s'agisse de cuisine, de l'usage des nouvelles technologies ou encore de méthodes de travail et notamment d'habiletés informationnelles (dans le cadre des recherches documentaires effectuées notamment sur la Toile à propos de la recette choisie ou encore pour réaliser les exposés sur les quatre Chefs, les informations ayant été exclusivement collectées via Internet), qu'il s'agisse de savoirs (de savoir-agir et de savoir-être) discursifs et communicationnels (relevant de la langue maternelle) ou de savoirs linguistiques (relevant de la langue française). Ainsi, des savoirs sociaux sont convoqués et mis en œuvre dans un contexte singulier et, dans le même temps – le projet débouchant sur un produit socialisable – des savoirs sociaux sont construits.

3.3.2.5. Établir de nouvelles relations pédagogiques

Reste, au terme de ce parcours consistant à passer cette expérimentation sur le terrain au crible d'une réflexion sur les apports et les gains qu'elle a permis de réaliser, à évoquer un point qui me semble essentiel en ce qu'il trahit une rupture aussi bien par rapport au contexte éducatif qu'au niveau de ma pratique d'enseignante.

Dans un contexte éducatif fondé sur (et fondant) la distance et le respect, face à un enseignant incontestable et incontesté, l'un détenant le savoir, l'autre, passif et dépendant, le recueillant, dans un contexte où les apprenantes, silencieuses et effacées, n'osent pas, en définitive, s'adresser à leur professeur, l'intrusion d'une pédagogie du projet représente une véritable rupture, aussi bien pour les enseignantes que pour les étudiantes.

Durant les six années où j'étais répétitrice, jamais je n'ai remis en cause ce modèle de relation enseignant-enseigné. Au contraire, je m'y étais conformée. Rigide et sévère, je n'envisageais

d'autre rapport que le strict respect et, finalement, mes relations avec les étudiantes étaient très limitées. Cette mise en œuvre d'une pédagogie du projet, m'a, en quelque sorte ouvert les yeux et laissé entrevoir d'autres horizons. C'est comme si, progressivement, la glace avait été brisée, la distance effacée, la peur envolée, comme si, des liens se nouant, le dialogue entre enseignant et enseigné pouvait enfin s'installer. J'ai donc, alors qu'auparavant ce n'était pas envisageable, vu des étudiantes m'adresser spontanément la parole, elles qui d'ordinaire n'interviennent que si l'enseignante le leur demande, j'ai même été interrompue, ce que les étudiantes n'auraient, en temps normal, jamais osé faire. J'ai constaté que si on ouvrait un espace de parole, les étudiantes s'y engouffraient, que si on leur offrait la possibilité d'exercer leur esprit critique, elles la prenaient. J'ai découvert que si l'enseignant troquait sa sévérité contre une certaine aménité, il pouvait nouer, avec ses étudiantes, des relations de confiance, de partage et même de complicité.

À quoi cette modification des relations enseignant-enseigné est-elle due ? Comment les relations ont-elles progressivement évolué ?

Soulignons tout d'abord le rôle, très certainement non négligeable, qu'a joué cette heure de permanence (le lundi de 11h à 12h, pendant toute la durée de l'*Atelier*, j'ai tenu une permanence, un temps et un lieu, ouvert à toutes les participantes, leur présence n'étant cependant pas obligatoire). L'idée était de proposer aux équipes un lieu de travail et de réunion, mais également d'ouvrir un espace de discussion. Il me semblait en effet nécessaire non seulement de donner la possibilité matérielle d'un travail en groupe, mais également, l'expérience étant inédite, de prévoir du temps pour, si certaines étudiantes en exprimaient le besoin, expliciter les règles du jeu et les consignes, vérifier si leurs travaux étaient bien engagés, ou encore surmonter certaines difficultés. Je me suis donc tout d'abord montrée disponible – et les étudiantes n'ont pas tardé à le constater – et ce faisant j'ai ouvert la possibilité de relations plus individualisées. Ce temps, ce lieu, cette disponibilité, et des rencontres plus individualisées ont contribué à faire évoluer les relations enseignant-enseigné (et les rapports entre apprenantes), à construire quelque chose de très différent aussi bien pour moi que pour les étudiantes. Rien n'aurait cependant existé si les étudiantes n'étaient pas venues, si elles n'en avaient pas éprouvé le besoin. En effet, à la section féminine de l'Université Roi Abdoul Aziz, tout professeur est tenu d'assurer des permanences dans le cadre de son enseignement, mais celles-ci sont la plupart du temps vides.

Parallèlement, dans le cadre du cours, en raison du caractère inédit de cette situation d'apprentissage, j'étais également amenée à expliciter les règles du jeu beaucoup plus clairement que je ne le faisais quand j'étais répétitrice. Il m'a fallu, par exemple, parler du travail en équipe

et notamment insister sur le fait que s'écouter était indispensable, et que même, être à l'écoute de l'autre et de ses différences était non seulement nécessaire mais source d'enrichissement. J'ai été conduite, plus généralement, à aborder la question des spécificités culturelles et de l'acceptation de la différence. Il y a en effet, avec des jeunes Saoudiennes, quand on s'attache au thème de la cuisine française, plus d'une occasion de les choquer. Parler de la charcuterie française, apprendre le lexique associé, ne va pas de soi. Il m'a donc fallu soulever des questions comme celle de la juste distance à adopter vis-à-vis des cultures, des traditions ou des mœurs qui ne sont pas les nôtres, souligner la nécessité d'accepter une pensée divergente, une culture qui n'est ni plus attrayante ni plus dégoûtante, mais tout simplement différente. Cette nécessaire explicitation des règles du jeu, et surtout les discussions qu'elles ont suscitées, ont donc également contribué à faire évoluer les relations. Auparavant, dans le cadre de ces six années d'enseignement, il n'était pas question d'expliciter pourquoi on est là, ce qu'on y fait et ce qu'on en attend, tout cela étant relégué dans l'implicite. De même j'acceptais le désintérêt, voire le rejet, que manifestaient les étudiantes à l'égard de certains aspects de la culture française. Aller jusqu'au bout de ce projet concret (se détacher des manuels) aura donc conduit à une confrontation plus directe avec la culture française. Et cette prise en compte (nécessaire pour mener à bien le projet) des résistances que cette confrontation avec une autre culture suscite m'a poussée à animer des discussions et à aborder des sujets qu'autrefois je passais sous silence.

Par ailleurs, outre le fait que dans le cadre de la permanence, les étudiantes exposant leurs difficultés, j'ai mieux perçu où elles se situaient, il me faut souligner qu'avoir mis *la main à la pâte* – pour reprendre l'expression de Charpak, *La main à la pâte* (1996) – a largement contribué à une meilleure perception des difficultés rencontrées par les étudiantes. Parce que j'ai accédé à la demande des étudiantes qui souhaitaient avoir un exemple concret de ce vers quoi elles tendaient, parce que j'ai moi-même testé la faisabilité du projet et réalisé un menu comprenant les trois recettes (illustrée, dite et filmée), j'ai pu mesurer tous les problèmes et toutes les difficultés que les étudiantes allaient devoir dépasser. En passer par la réalisation donne une conscience autre et plus fine des difficultés qu'affrontent les apprenants. Ce n'est, en effet, pas la même chose de trouver les réponses justes (dans le cadre d'un exercice d'application par exemple) que d'aboutir à un résultat. Auparavant, préparer un cours c'était trouver une réponse écrite à des questions, répondre à des consignes ; dans le cadre de ce projet, il m'a fallu, non pas répondre, mais faire. Ainsi, non seulement je percevais mieux les difficultés mais, aux yeux des étudiantes, j'acquérais un nouveau statut. Mettant la main à la pâte, je me rapprochais des étudiantes.

Parce que tout le monde, en définitive, – aussi bien l'enseignante que les étudiantes – concoure au résultat final (et d'ailleurs le menu que j'avais proposé – *Les délices de Boukhara* – a été intégré au *Livret de cuisine électronique «* Étudiantes, aux fourneaux ! »), parce que s'instaurent des relations de collaboration – entre apprenants, mais aussi, entre apprenant et enseignant – les rôles ordinairement dévolus à chacun évoluent. À cet égard, offrir aux étudiantes la possibilité, toute nouvelle pour elles, de s'approprier un rôle, d'ordinaire exclusivement réservé à l'enseignant (rappelons qu'une évaluation par les pairs du travail d'équipe a été mise en place), de s'approprier une fonction d'évaluation, a très certainement eu un impact, et a contribué à estomper l'image d'un enseignant tout-puissant, dont l'un des rôles principaux est d'évaluer, a concouru à le faire tomber de son piédestal, et par là-même à libérer les étudiantes. Il en va de même pour ce qui est de l'évaluation finale, dénuées de peur, les étudiantes ont fait de cette compétition pour la palme du meilleur menu et du meilleur plat un moment convivial et ludique.

Ainsi, dans le cadre d'une pédagogie du projet, force est de reconnaître que rôle de l'enseignant évolue. Il s'agit moins de transmettre des connaissances que d'accompagner des apprenantes, de les aider à surmonter des difficultés, de les guider afin qu'elles parviennent à résoudre les problèmes (c'est pourquoi il est essentiel de développer une sensibilité aux difficultés que rencontrent les étudiantes). Progressivement, le statut de l'enseignant change, l'autorité détentrice du savoir se mue petit à petit en une personne ressource qui, si le besoin s'en fait sentir, apporte des encouragements, aiguille vers des documents, suggère des outils, éclaircit des points de méthodologie, ou encore souligne les limites de certaines méthodes de travail. En un mot, l'enseignant se décentre (l'important n'étant pas qu'il sache) pour se recentrer sur l'apprenant, son rôle étant de faciliter les apprentissages.

De même, il s'agit moins de transmettre des savoirs que de donner corps à un projet. L'enseignant, contraint par la situation – une démarche en projet – de s'éloigner d'un modèle transmissif, se fait animateur. Son rôle étant avant tout de réguler, à l'échelle individuelle comme à l'échelle des groupes, le déroulement de la situation d'apprentissage. Il ne s'agit plus d'obtenir des étudiantes qu'elles fournissent la réponse attendue, mais bien de gérer un processus qui aboutit à des réponses divergentes et non plus identiques, un processus qui mène à des productions, certes, semblables (puisqu'il s'agit de produits socialisables, et donc régis par des

conventions), mais surtout différentes[147]. En témoigne la richesse et la diversité des propositions contenues dans le *Livret de cuisine électronique*.

Ainsi, au cours de cet *Atelier*, les rôles de chacun ont évolué. Les étudiantes, moins dépendantes d'une autorité incontestable, ont acquis de l'autonomie par rapport à leur enseignante, et un respect mutuel, construit sur d'autres bases, celles de la collaboration, de la confiance et du partage, s'est établi[148]. Un dialogue entre enseignant et enseignés, condition d'une relation didactique efficace, a pu voir le jour.

Cette expérience (car on peut bel et bien parler, aussi bien pour les étudiantes que pour moi, d'une expérience qui nous aura, plus ou moins, changé) m'aura donc permis de mieux connaître mes étudiantes et leurs difficultés et de percevoir les bénéfices d'une relation didactique fondée sur la confiance et le partage. Je dois d'ailleurs reconnaître, ayant goûté à ce nouveau type de relation que, d'une certaine façon, j'ai atteint un point de non-retour : il me semble en effet aujourd'hui difficilement envisageable de revenir en arrière et de renouer avec les étudiantes les relations distantes et froides que j'avais auparavant, et qui, à vrai dire, relevaient plus de la non-relation que de la relation, de me trouver à nouveau confrontée à des échanges enseignant-enseignés artificiels et pauvres, des échanges qui, j'en ai pris la mesure, en réalité n'en étaient pas. Maintenant que j'ai acquis la certitude que l'on pouvait être naturel, être tout simplement tel que l'on est, et demeurer un enseignant, il me semble difficile de renoncer au plaisir – et aux bénéfices – d'une relation fondée sur l'authenticité.

Si les relations enseignant-enseignés ont évolué, c'est avant tout pour se recentrer sur l'apprenant. La particularité d'une pédagogie du projet est que le dispositif mis en place, contrairement aux situations d'apprentissage traditionnelles, n'est pas envisagé, élaboré sur le mode d'objectifs apprentissages à atteindre, n'est pas conçu (exclusivement ou presque) pour obtenir l'acquisition d'un certain nombre de savoirs (l'acquisition de règles d'accord, ou de certains mots ou expressions nécessaires dans le cadre d'un acte de communication précis), mais qu'il est pensé, organisé de telle sorte que l'on aboutisse à un résultat. Les apprentissages qui ont lieu en situation, dans l'action, n'étant qu'une conséquence et non un but. La différence est essentielle, parce que c'est précisément pour cette raison, parce que la finalité n'est pas l'acquisition d'un

[147] Voir dans le chapitre précédent (§ 2.1.3.3. Développer des savoir-être et des savoir-agir dans l'interaction, e. la créativité) et les notions de pensée divergente et de pensée convergente (Delafollie, 1991), p. 117.

[148] Michel Huber, rendant compte de sa pratique pédagogique, aboutit à des constats similaires : *« la complicité formateurs/formés entretenue par le projet permettait aux élèves* ***d'être plus à l'aise*** *avec leurs professeurs et* ***d'oser davantage poser des questions****, faire état de problèmes et difficultés rencontrés,* ***avancer des propositions****…* » (Huber, 2005a : 97, souligné par l'auteur).

savoir ou de connaissances, mais un résultat, que les étudiantes deviennent « auteurs et acteurs » de leur apprentissage.

Ce déplacement du centre de gravité, ce décentrement qu'introduit la pédagogie du projet permet donc non seulement de mettre les apprenants au cœur du dispositif, mais également de les appréhender de façon plus globale, plus complète, plus riche, de les considérer comme des êtres à part entière, dans leur complexité. Il s'agit moins d'avoir des objectifs d'apprentissage que de donner à vivre une expérience, que de permettre aux apprenants de faire l'épreuve d'une expérimentation. Le centre de gravité du dispositif se déplace, il s'agit moins de viser des acquisitions que d'avoir des objectifs « *expérientiels* »[149].

Au terme de cette analyse sur les apports de la situation d'apprentissage mis en œuvre dans le cadre de cette démarche en projet, on peut donc conclure que le dispositif s'est incontestablement avéré bénéfique et a occasionné de nombreux apprentissages (phonétiques, lexicaux, syntaxiques, textuels, culturels et techniques), a permis le développement de nombreuses compétences (des compétences relevant aussi bien de la maîtrise de la prise de parole que de la conduite d'échanges verbaux, ou encore de l'art de vivre ensemble et de travailler en équipe), a contribué à la mise en œuvre de certaines qualités ou capacités – essentielles quand il s'agit d'apprendre – comme la confiance en soi, la motivation, ou encore la créativité et l'esprit d'initiative.

Ce que l'on peut, pour conclure, remarquer, c'est que ces apprentissages, diversifiés, ne se sont pas limités à l'acquisition de savoirs et savoir-faire linguistiques (comme il se doit effectivement dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère). Force est de constater qu'ils dépassent le strict cadre des apprentissages disciplinaires, et se recentrant sur les apprenants, donne lieu à des apprentissages – qui ne concernent pas seulement l'élève mais bien la personne – relevant du savoir-être, savoir-agir, et de savoirs sociaux.

[149] Dans leur ouvrage, paru pour la première fois en 1992, *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, le groupe de recherche d'Ecouen (coordination Josette Jolibert) distinguent, parmi les apprentissages à faire en poésie, des « *objectifs expérentiels* », qui relèvent d'une appropriation du fonctionnement poétique de la langue, appropriation que personne ne saurait faire à la place de l'apprenant, et que par conséquent nul ne peut transmettre : « *Il y a là des apprentissage d'ordre* expérientiel *à faire : les enseignants devraient être en mesure de proposer des activités visant à stimuler l'imagination, le désir, la mémoire profonde*. ». On arrive ainsi à l'idée qu'une démarche en projet - dans la mesure où il s'agit d'atteindre un résultat, d'apprendre en situation et sur un mode contextualisé, d'aller jusqu'au bout d'une expérience (singulière et inédite) - peut être apparentée à des apprentissages d'ordre expérientiel.

3.4. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Le bilan qui a été dressé de cette expérimentation sur le terrain fait clairement apparaître que les apprentissages ont été nombreux, ce qui donne à penser que la pédagogie du projet est un mode d'enseignement efficace. Et si l'on en juge à l'aune du résultat, à l'aune des prestations orales et des diaporamas qui, pour des étudiantes qui n'ont à leur actif que trois semestres de français, sont étonnants, on ne peut que confirmer cette impression. Pourtant, pour savoir si ces apprentissages seront durables, il faudrait procéder à des évaluations intervenant six mois après l'expérience, voire un an après. Évaluations que je n'aurai pas l'occasion de faire.

Ce n'est donc que sous la forme de conjectures, sur le mode d'hypothèses, que je peux avancer que sur trois points au moins, le dispositif aura occasionné des apprentissages durables : je suis persuadée qu'en ce qui concerne l'acquisition d'un modèle « textuel » (au sens large), pour ce qui est de la recette (à la française), il s'agit de savoirs définitivement acquis, et il en va de même pour ce qui concerne les apprentissages relevant de l'utilisation des technologies nouvelles de communication, également durablement acquis. Au nombre des acquisitions durables, il faut ajouter certaines notions comme celles de menu et de catégorisation des plats.

Or, et il me semble important de le noter, ces apprentissages durables relèvent d'apprentissages culturels (l'assimilation d'un modèle textuel, l'utilisation des TIC dans nos sociétés actuelles, la maîtrise de notions relevant des pratiques gastronomiques françaises sont des apprentissages culturels). Bien qu'il ne s'agisse là que d'une hypothèse (puisque je n'ai pu vérifier ce que j'avance), la remarque est d'importance : si les apprentissages les plus durables sont d'ordre culturel, cela signifie que toute pédagogie (efficace) doit comporter une composante culturelle. Rappelons que j'ai fait de l'acculturation l'un des traits caractéristiques d'une pédagogie du projet.

Si, en ce qui concerne les nombreux apprentissages linguistiques (en réception comme en production), il est difficile d'affirmer que ceux-ci seront durables, c'est que l'on sait pertinemment que faute de pratique (qu'il s'agisse d'apprentissages lexicaux relevant du domaine de la cuisine, ou d'apprentissages discursifs liés, par exemple, à la nécessité de convaincre et d'argumenter) ceux-ci sont voués à disparaître. Il en va de même pour les savoir-être et les savoirs sociaux, faute de pratique, tous les apprentissages relatifs au fait de faire la cuisine, par exemple, cette recette que chaque étudiante a appris à réaliser, ces savoirs tout nouveaux pour certaines, seront voués à l'oubli. Tout au plus peut-on parler d'une sensibilisation (à l'importance

de la précision lexicale dans le cadre d'une conduite prescriptive, à l'importance d'une bonne collaboration dans le cadre d'un travail en équipe, à la nécessité, pour préparer un plat, de commencer par la collecte des ingrédients…), tout au plus peut-on parler de certaines prises de conscience ; sensibilité et prise de conscience qui, quant à elles, ont plus de chance de se révéler durables que les savoirs proprement disciplinaires. Cette sensibilisation, ces prises de conscience ont trait à des postures méthodologiques, à des savoir-faire ou à des savoir-agir, et touchent les représentations sur l'enjeu, les difficultés, les nécessités d'une tâche. Ce qui laisserait entendre (si une expérience pouvait avoir valeur de généralité) qu'aucune pédagogie (efficace) ne peut considérer ces représentations sur la tâche comme quantité négligeable, qu'elles doivent, au contraire, viser plus que l'acquisition de savoirs disciplinaires, un affinement des représentations.

Cette réflexion sur les apprentissages durables, que l'*Atelier culinaire* aura suscités, amène donc à ce constat : ce qui relève des apprentissages culturels et des représentations sur la tâche ne peut être négligé. Or, la pédagogie du projet, parce qu'elle prend en compte les obstacles culturels, parce qu'elle place la tâche et les actions au cœur du dispositif, offre une réponse satisfaisante à cette double exigence, une réponse assurément beaucoup plus satisfaisante que celle que propose l'enseignement traditionnel.

Au terme de ce parcours d'analyse (Cette expérimentation sur le terrain relève-t-elle d'une pédagogie du projet ? Jusqu'où le dispositif a-t-il pu aller ? A-t-il évité les écueils, surmonté les obstacles ? Qu'a-t-il apporté ?), il est donc possible d'avancer que :

- Si l'on ne fait pas de cette égalité (ceux qui réalisent sont également ceux qui ont conçu le projet et planifié son déroulement) un trait constitutif de la pédagogie du projet (à cette réserve près qui peut être comprise comme une dérive techniciste), ***l'Atelier culinaire*** tel qu'il a été conduit, **peut** bel et bien **être apparenté**, après être passé au crible de onze critères d'identification (une situation-problème, des actions, des recherches, une négociation des tâches et des rôles, une collaboration, une acculturation, une transversalité et une multidisciplinarité, une dynamique, une implication, une finalisation et une socialisation-diffusion), **à une démarche en projet**.
- **Introduire des pratiques pédagogiques nouvelles** dans le contexte particulier de l'enseignement du FLE à l'Université roi Abdoul Aziz **est possible**. Les limites liées au contexte éducatif et au contexte socioculturel (hormis celles qui touchent aux possibilités d'ouverture du projet, à la possibilité de faire intervenir une personne extérieure ou de se

rendre au restaurant) ayant été dépassées ou contournées. Il s'est donc avéré que l'on pouvait enseigner autrement le français.

- **Les étudiantes se sont adaptées à cette nouvelle pédagogie**, ont su rester concentrées sur le projet bien que se centrer aussi longtemps sur un thème déroge à leurs habitudes, ont su s'investir bien que la note (sur 15 points) représente fort peu au regard de la certification, ont su, pour la plupart d'entre elles, et certes, à des degrés divers, bien qu'il s'agisse là d'un mode d'apprentissage totalement inédit, travailler en équipe, communiquer entre elles, faire jouer les interactions entre pairs, et s'engouffrer dans des relations didactiques de nature totalement différentes.
- Dans le cadre de la mise en œuvre de cette pédagogie du projet, et sans doute plus généralement de toute démarche en projet, il est apparu que **l'utilisation des nouvelles technologies et des nouveaux moyens d'accès à l'information offrait des avantages incontestables**. Ceux-ci, en effet, facilitent les échanges ainsi que les recherches, favorisent l'ouverture vers l'extérieur et peuvent contribuer à la diffusion et la socialisation des productions, ces points relevant tous de traits caractéristiques de la pédagogie du projet. Par ailleurs, les TIC s'avèrent particulièrement pertinents dans le cadre de l'enseignement du FLE, *a fortiori* si la communauté française, si les échanges économiques et culturels avec la France, ou encore si les bibliothèques et les librairies proposant des ouvrages en langue française sont peu développés : ceux-ci représentant un moyen simple et efficace d'accéder à des documents authentiques en langue française.
- En ce qui concerne **l'enseignement du français**, cette démarche en projet s'avère pertinente, et ce, pour trois raisons :
  - **Les prises de parole sont plus aisées**, plus spontanées, plus naturelles, le sentiment d'insécurité linguistique se faisant moins sentir :
    - parce que la parole est articulée à l'action (la confection d'un plat, la nécessité de se concerter), parce que la parole accompagne des gestes (celle-ci relevant d'une verbalisation des actions qu'il s'agisse de s'enregistrer ou de se filmer), celle-ci se libère ;
    - parce que la parole a été élaborée au creuset de l'écoute et de la lecture et préparée par l'écrit, parce qu'a eu lieu un important travail en amont, une confiance en soi se dessine ;

- parce que, surtout, les relations enseignant-enseigné ayant évolué, parler en présence d'un enseignant fait moins peur, le sentiment d'insécurité linguistique s'estompe.

Pour toutes ces raisons, dans le cadre de ce projet, « Étudiantes, aux fourneaux ! », non seulement les étudiantes ont osé prendre (et garder) la parole, mais celles-ci se sont montrées très actives, leur participation étant assurément plus forte que dans les cours ordinaires.

- **La parole circule mieux** et différemment et correspond à un usage autre de la langue.

  La pédagogie du projet en passant par une socialisation des apprentissages, reposant sur un travail en équipe et une réalisation commune, impose une circulation (inédite pour ces étudiantes) de la parole. À l'image du « quatrième mur[150] », mur invisible qui, dans le cadre d'une représentation théâtrale, sépare (et isole) le public de la scène et des comédiens et qui, dans certains cas (lorsqu'une interaction entre la scène et la salle naît ou est sollicitée), se fait moins imperméable, on peut, à propos de la pédagogie du projet, parler d'un mur qui tombe. En effet, parce que la distance entre enseignant et enseignés s'estompe, parce que l'écoute et le silence[151] de la salle se font moins religieux (les apprenantes étant invitées à communiquer entre elles), la parole, dans le cadre d'un projet circule différemment. Le français, langue de communication, devient également langue de travail, qu'il s'agisse de la relation didactique ou des interactions entre pairs, et ce faisant, correspond à un usage autre, moins scolaire, moins artificiel de la langue française.

- **Les prises de parole se banalisent** (au sens positif du terme), se désacralisent et s'ancrent dans la réalité (sociale). Comme en témoigne Ghifar (répondant à l'issue du dispositif à

[150] Si l'on doit l'expression de « quatrième mur » à André Antoine (les trois autres entourant la scène), l'idée avait déjà été développée, en 1758, par D. Diderot dans *Discours sur la poésie dramatique* : « *Imaginez sur le bord du théâtre un grand mur qui vous sépare du parterre ; jouez comme si la toile ne se levait pas* » (LEW., III, 453).

À l'inverse de la façon dont la parole circule dans le cadre d'une pédagogie du projet, l'enseignement traditionnel tel qu'il est pratiqué à l'Université Roi Abdoul Aziz, peut être comparé au fonctionnement d'une représentation théâtrale classique : dans la salle les spectateurs (en cours, les étudiantes), frappés d'invisibilité doivent s'ignorer les uns les autres, faire taire toutes les manifestations de leur corps, se murer dans un silence respectueux et écouter religieusement ce qui se dit sur scène. Se manifester, interrompre cette parole magistrale, parler sans qu'on y soit convié frise l'indécence. Quant à ceux qui sont sur scène, ils doivent faire comme si les spectateurs n'existaient pas. Sur scène (du côté du tableau) les comédiens (l'enseignante) présupposent le silence des spectateurs (des apprenantes) qui sont priés de se comporter comme tels et de laisser au vestiaire tout ce qui peut faire obstacle à leur concentration - soucis, contrariétés ou joies, ce qui, dans une certaine mesure, revient à se défaire de sa personnalité, de son existence - pour n'être plus qu'écoute. Cette frontière symbolique entre la scène et la salle, qui peut également être comparée à une glace sans tain (les spectateurs voyant sans être vus), conditionne la circulation de la parole, celle-ci, très limitée, n'existe que dans un sens (sauf si la scène le demande explicitement) : de la scène vers la salle. C'est donc non seulement le quatrième mur que la pédagogie du projet met à mal, mais également cet autre « interdit », celui de la non-communication entre spectateurs. Ainsi, c'est tout un modèle de circulation de la parole qui est remis en cause.

[151] Frontalité, silence et obéissance étant des caractéristiques de l'enseignement traditionnel selon Arenilla *et al* (1996).

cette question, « *Que pensez-vous de l'atelier culinaire auquel vous avez participé ? Que vous a-t-il apporté de plus dans l'apprentissage de la langue ?* »), le fait de tendre vers un résultat concret, ancré dans la réalité, modifie le rapport à la langue :

« Au début, l'idée semblait bizarre et n'a pas attiré mon attention ! Je pensais : "Qu'est-ce que c'est qu'un projet pédagogique s'agissant de la cuisine ?! […]. Cependant, ca s'est révélé être le contraire de mes pensées. J'ai changé d'avis et trouvé que ce projet représente une partie importante de mon apprentissage de la langue française que j'ai ignorée ! C'est aussi nécessaire d'apprendre ces petites choses simples de la vie quotidiennes. Celles-ci que nous considérons parfois banales et donc nous n'y faisons pas attention ! Si je ne faisais pas partie de ce projet, je n'arriverais pas à cette conviction et je n'apprendrais jamais tout ce que l'atelier culinaire – que j'ai méjugé - m'a appris.[152]».

Une langue plus banale, plus proche du quotidien, un usage autre de la langue française –, débarrassé de la solennité que lui confère l'enseignement, en prise beaucoup plus directe avec la réalité – telle est la découverte de Ghifar, tel est l'intérêt d'une pédagogie qui tend vers une réalisation concrète et cherche à s'inscrire dans la réalité sociale.

Ainsi, quand la situation (et non une consigne de simulation) génère les prises de parole et induit des échanges verbaux, quand prendre la parole va tout simplement de soi parce que – pour avancer dans la réalisation du projet – parler est nécessaire, la parole désacralisée, débarrassée de son aura scolaire, s'ancre dans la réalité, se rapproche des formes de communication authentique. Cette banalisation concourt donc, elle aussi, à libérer la parole.

Cette banalisation, cette circulation de la parole et cette participation accrue ont pour effet que les prises de parole en français ont été plus nombreuses et pour conséquence (parce que c'est en forgeant qu'on devient forgeron) que des progrès en ce qui concerne la maîtrise du français ont été réalisés.

Forte de cette expérience d'introduction d'une démarche en projet (que je ne manquerai pas de reconduire pour asseoir cette conviction), je pense non seulement que la pédagogie du projet a pleinement droit de cité dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, mais également que cette pédagogie est particulièrement adaptée à ce type d'enseignement/apprentissage.

[152] Ce qui est souligné en rouge, par Ghifar, correspond aux mots qu'elle a cherchés dans le dictionnaire.

D'ailleurs, parmi les projets que j'envisage pour l'avenir, il en est un qui me tient à cœur, celui-ci : la création d'une médiathèque, à l'Université Roi Abdul Aziz, proposant des ouvrages en langue française.

Projet dont voici l'esquisse.

A. POURQUOI ?

Si je me suis orientée vers un projet de création et d'animation d'une médiathèque, dans l'enceinte de l'Université, c'est :

- qu'il s'agit là d'un besoin qui a déjà été formulé par des étudiantes (au cours de l'*Atelier culinaire*), d'une demande qui s'est déjà exprimée ;
- que je souhaitais mettre en place un projet « durable » qui puisse d'une année universitaire sur l'autre être reconduit ;
- et qui, par ailleurs, puisse donner lieu à des activités adaptées à différents niveaux de maîtrise de la langue française ;
- c'est, enfin, que je désirais, tout en m'inscrivant, à nouveau, dans le cadre de la méthodologie du projet, m'engager encore plus clairement que lors de la réalisation du *Livret culinaire électronique* dans une perspective actionnelle. La création d'une médiathèque plaçant l'agir au centre du dispositif, les apprentissages langagiers n'interviennent que de façon connexe à l'aventure.

Répondant à une insatisfaction, à un besoin, ce projet – qui a pour visée d'offrir à la communauté des étudiantes en FLE, et à leurs enseignantes, un lieu de consultation et de prêt d'« ouvrages[153] » en langue française, ainsi qu'un lieu conçu pour faciliter l'accès à toutes sortes de ressources numériques en langue française –, est assurément un projet d'utilité sociale qui aura très certainement un impact sur la collectivité des apprenantes et de leurs enseignantes.

Cette médiathèque, si les participantes en décident ainsi, pourra également offrir une structure d'accueil, un lieu de diffusion et d'archivage des ressources en langue française produites, à l'Université, par les étudiantes de la section de français (enregistrement de chansons, de textes lus, traductions…). On peut aussi envisager de faire de cet endroit une structure d'accueil ouverte

[153] Au sens large, puisqu'il s'agirait, non pas d'une bibliothèque, mais d'une médiathèque mettant également à disposition des ressources sonores et visuelles

et conviviale permettant d'inviter des intervenantes extérieures, voire d'accueillir de nouveaux projets.

Enfin, si l'on considère qu'il ne s'agit pas seulement d'ouvrir une médiathèque, mais également de la faire vivre, de proposer des animations (débats, soirée poésie[154], projection de film ou de dessins animés, séance de présentation d'un auteur, d'un illustrateur, d'une collection, d'une revue…), on pourra, outre l'accès à des ressources, développer ce qui a trait aux sociabilités de la lecture et plus globalement aux pratiques culturelles.

B. SYNOPSIS DU DISPOSITIF « Je veux ma bibliothèque ![155] »

1. Diagnostic de la situation et émergence du projet

La mise à jour d'un manque, de l'existence d'un besoin**,** d'un public et donc d'éventuels usagers de cette médiathèque, ne risque pas de poser de problème tant la situation est limpide. Ce manque et ce besoin ayant d'ores et déjà été énoncés par trois étudiantes (sur les neuf qui ont répondu au questionnaire), il ne sera pas difficile d'établir un diagnostic, pas plus qu'il ne sera difficile d'emporter l'adhésion des étudiantes et de faire en sorte qu'elles soient partie prenante dans la définition et dans la gestion du projet.

« […] Très important → je propose que soient fournis des livres, des contes et des romans en français et également des dictionnaires… En effet, on ne trouve rien de tout cela ici à Djeddah !! […] », Lojaïne[156].

« Je suis satisfaite à la section de français mais les manuels qui interviennent dans les différents modules que nous suivons ne sont pas disponibles. J'aurais, pour ma part, bientôt fini mes études (l'année prochaine, Inchallah) et, je n'ai pas encore pu me procurer un dictionnaire français-français en Arabie Saoudite. J'aimerais que tous les manuels avec lesquels nous étudions soient disponibles dans les librairies de Djeddah. Mais, même dans la seule librairie qui vend des ouvrages en français, ce n'est pas le cas. J'aimerais également pouvoir trouver dans cette librairie toute sorte d'ouvrages en langue française. », Mona.

Un besoin

Combien de livres en langue française possédez-vous ? Peut-on trouver des livres en langue française dans les librairies de Djeddah ? Existe-t-il dans la section féminine de l'Université un endroit où l'on puisse accéder à des ouvrages en langue française ?

Un public

Les étudiantes en FLE seraient-elles intéressées par la possibilité de consulter et d'emprunter des ouvrages en langue française ? Qu'en est-il de leurs enseignantes ? Peut-on envisager un partenariat avec les étudiants et les enseignants de la section masculine de l'Université ?

Un soutien

Quelle aide peut-on envisager de l'administration ? Serait-elle favorable au projet ? Mettrait-elle une salle à disposition ? Apporterait-elle un soutien financier ? Faudra-t-il chercher d'autres sources de financement ?

[154] La poésie correspond à une pratique beaucoup plus vivante en Arabie Saoudite, c'est pourquoi l'idée d'organiser une soirée de lecture de poèmes (et trouver des poésies de qualité qui ne présentent que peu de difficultés linguistiques n'est pas mission impossible) est vraisemblable et peut même émaner spontanément des étudiantes.

[155] Clin d'œil à Ghifar (Voir ci-après) et à Tony Ross, à *Je veux mon p'titpot* (Gallimard jeunesse, 2001) et à toute la série qui a suivi.

[156] Traduction des propositions émanant de trois étudiantes (Lojaïne, Mona et Ghifar) (parmi les 9 étudiantes qui ont répondu à la question n° 24 du questionnaire distribué au tout début dans la phase préalable au projet : « *Maintenant, espace libre (au verso) pour dire tout ce que vous avez à dire ou à demander : si vous êtes contentes, pas contentes, s'il y a des choses que vous ne comprenez pas, si vous avez des revendications ou des idées à donner à vos professeurs…. C'est le moment de vous exprimer…* »)

« […] Je voudrais une bibliothèque ! Notre bibliothèque universitaire est très fournie, elle a des ressources riches en arabe et en anglais, mais on ne peut en dire autant des ressources en français. En fait, la quantité d'ouvrages français que nous y trouvons est très limitée et ces ouvrages sont mélangés dans un rayon où tous les ouvrages en langues étrangères sont confondus (hormis les œuvres en anglais placées à part) ce qui, puisqu'il existe, à l'Université, une section où la langue française est enseignée, n'est pas légitime. Cette bibliothèque est d'autant plus importante que les étudiantes de la section de français ont des difficultés à trouver des ressources françaises de qualité dans leur pays. En effet, trouver des manuels scolaires, ou des contes et des romans, ou encore des ouvrages linguistiques ou historiques, n'est pas facile. Dans les librairies, les livres qui sont proposés sont des ouvrages médiocres – des méthodes rapides d'apprentissage de la langue française - ou des livres pour enfants qui coûtent très cher uniquement parce qu'ils sont français ! Il me semble que si l'Université propose un enseignement de la langue française dans ses enceintes, elle se doit de mettre à la disposition des étudiantes une bibliothèque riche en ressources variées et de qualité qui les aident durant leurs études… Pourriez-vous prendre cette question en considération ?! », Ghifar.

« Le livre que vous m'avez donné est mon premier vrai livre français dont je dispose à part mes manuels ! », Ghifar.

2. Montage du projet et définition des stratégies d'atteinte des visées

Après cette première ébauche de définition collective du projet de création d'une médiathèque (pour qui et pourquoi créer une médiathèque, et pour proposer quoi ? À qui s'adresse-t-on ? Uniquement à des étudiantes en manque d'outils (la médiathèque étant dès lors surtout une salle de travail mettant des manuels ou autres outils complétant les méthodes proposées en cours, ainsi que des dictionnaires, voire des encyclopédies, à disposition) ? Ou à des usagers dont l'objectif principal est moins d'apprendre à maîtriser une langue étrangère que de satisfaire leur curiosité, de découvrir des cultures, d'apprendre à connaître et à comprendre des civilisations, des sociétés et tout un monde, celui de la francophonie ?), après, donc, une première définition du projet, la nécessité se fera sentir d'aborder concrètement le problème.

Quels ouvrages ?

Quels types d'ouvrages souhaitez-vous mettre à disposition ? Uniquement des ouvrages papiers et lesquels (revues, littérature, dont littérature jeunesse, ouvrages documentaires et scientifiques, outils (manuels, dictionnaires, encyclopédies)…) ? Des CD audio, des DVD également ? Quelles sont les envies, quels sont les besoins en la matière ? Quel(s) ouvrage(s) aimeriez-vous voir figurer sur les rayons de cette bibliothèque, pour quelles raisons ?
Quelle place accorder aux **TIC** ? Un référencement des ressources et des sites français peut-il être envisagé ?

Quel classement ?

Comment cette médiathèque sera-t-elle organisée et rangée ? Comment indexer les ouvrages ?

Quel accès ?

Horaires d'ouverture ? Qui assurera la permanence pendant l'ouverture ?

Quelles animations seront proposées sur place ?

Inauguration ? Expositions ? Séance de lectures, de cinéma ? Lieu d'accueil pour de nouveaux projets ? Quelles intervenantes extérieures pourraient être invitées et pour proposer quoi ?

Quelle contribution (des apports que les étudiantes auront elles-mêmes produits), les étudiantes peuvent-elles envisager pour remplir les rayons de la médiathèque ? Des lectures de textes français enregistrés ? Des contes, issus de la tradition orale locale, collectés, traduits et éventuellement enregistrés ? Des vidéos qu'elles auraient produites ?

Ce qui suppose, d'une part, de se poser la question des ouvrages que l'on souhaite privilégier. En effet, se limiter et procéder à des choix sera nécessaire. Telle est la situation-problème. Les étudiantes devront non seulement composer avec des contraintes budgétaires, mais également dessiner des priorités, hiérarchiser leurs envies, leurs besoins afin de prendre des décisions en connaissance de cause et, opérant des choix documentés et concertés, de créer une médiathèque à la mesure des envies et des besoins qu'elles ont identifiés.

Aborder concrètement la question requiert, d'autre part, de poser le problème de la réalisation matérielle, de se documenter, d'envisager toutes les actions nécessaires (de la commande au montage), de se répartir les tâches, et de prévoir un échéancier et un budget.

3. Le tout étant consigné dans un projet-document[157]

Les participantes seront donc amenées à produire (en langue arabe) un document, destiné aux sponsors et partenaires, définissant les enjeux, les grandes étapes de la réalisation ainsi que les moyens à rassembler pour mettre en œuvre le projet. Ce document pourra d'ailleurs être envisagé comme un premier état d'un texte à venir, en français cette fois, destiné aux usagers de la médiathèque et qui, tout en fournissant un « récit » de l'aventure, précisera les objectifs et les orientations du lieu.

Il peut également s'avérer nécessaire de prévoir la rédaction d'un cahier des charges consignant le déroulement précis des actions, la répartition des tâches, la forme (et le coût) que prendra la mobilisation des ressources nécessaires à chaque étape de sa réalisation.

4. Réalisation du projet

Une fois la question de la salle et du financement résolue ainsi que celle de la sélection du mobilier et des ouvrages, les étudiantes pourront démarrer la phase de **réalisation** proprement dite (achat et mise en place du mobilier de la médiathèque, achat et rangement des ouvrages mis à disposition).

On peut s'attendre à ce que, durant cette phase, la production d'un certain nombre d'**écrits**, liés au fonctionnement et à la gestion de la médiathèque, s'avère nécessaire :

[157] L'expression, ainsi que nous l'avons souligné dans la partie théorique, est de Jeannin. Ardoino parle pour sa part de « *projet-programmatique* », quant à Tilman, qui utilise le terme de « *projet-programme* », il opère une sous-distinction, que nous reconduisons, puisqu'il différencie le « *dossier* » de ce qu'il appelle le « *schéma directeur* » (Voir chapitre 2, § 2.1.1. Définition, typologie, caractérisation, p. 56-68).

- questionnaire d'enquête sur les besoins et les souhaits des usagers ;
- texte (en français) présentant aux usagers le projet et la façon dont le lieu a été conçu ;
- règlement intérieur de la médiathèque (en français) ;
- affiche (en français) explicitant le mode de classement des ouvrages ;
- catalogue et fiches d'indexation ;
- affiches ou textes incitatifs (« Notre sélection pour cette semaine », « Le coup de cœur de Ghifar », etc.) ;
- textes relevant du « faire-savoir », de la communication, annonçant l'ouverture de la médiathèque, et les animations qu'elle propose.

Et en ce qui concerne « *les scénarios de communication* » envisageables, des échanges peuvent être organisés :

- via des courriels ou des séances de vidéo-conférence, avec des professionnels (natifs), conservateur de bibliothèque, documentaliste, formateur, libraire ou éditeur… intervenant en tant que personne ressource pour aider les étudiantes à dépasser certains problèmes ;
- via des courriels ou des séances de vidéo-conférence, avec un auteur, un illustrateur (francophone)… qui accepte de parrainer[158] la bibliothèque et à qui on rendrait compte de l'avancée du projet ;
- via des courriels ou des échanges téléphoniques avec des étudiants de la section masculine de FLE de l'Université Roi Abdul Aziz, qui pourraient, s'ils le souhaitent, parallèlement à celle des étudiantes, monter leur propre médiathèque.

Animations prévisibles :

- inauguration, journée porte ouverte, exposition, etc. ;
- séances ou soirées d'animations dont les étudiantes détermineront le thème et l'enjeu.

5. Évaluation

- Une évaluation sociale :
  - par le nombre d'emprunts ;
  - par la fréquentation (de la médiathèque, des animations) ;

[158] Comme, par exemple, Jean-Louis Maunoury (*Nasr Eddin Hodja, un drôle d'idiot*, écrit par de Jean-Louis Maunoury, illustré par Henri Galeron, *Møtus,* 1996), Musa Hassan (*Inchallah : conte soufi du Soudan(1*), Grandir, 1996 ; *Contes des calligraphes et des sultans*, Grandir, 1994 ; *Animaginettes*, Grandir, 2000) ou encore Odile Weulersse (*Nasreddine* (2008), *Nasreddine et son âne* (2010), illustré par Rébecca Dautremer, Éditions Flammarion).

- par les retours et les interrogations des usagers (et par exemple sur la clarté du règlement ou des explications concernant le classement).

- Une évaluation universitaire :
  - quelle notation envisager pour une intégration de l'évaluation de la participation de chacune au système de notation en vigueur dans le cursus ?
- Une auto et une co-évaluation (retour réflexif sur l'aventure).

6. Apprentissages langagiers envisageables

En production

Avec pour mot d'ordre « concertation » et pour consigne « mettez- vous d'accord », les **prises de parole spontanées** seront nombreuses et nécessaires. Il s'agit de tous ces moments de décision (définition des visées du projet, dépassement des situations-problèmes), de ces moments de collaboration et de coopération (où il faut penser et agir ensemble), de concertation, de répartition de la tâche, ou de guidage de la tâche matérielle.

La **parole préparée** ne sera pas non plus négligée : exposés sur le ou les ouvrages dont on souhaite qu'ils soient mis à disposition dans la médiathèque ; exposé sur le système de classement des médiathèques « à la française » comparé aux modes de classement qui a cours en Arabie Saoudite ; exposés sur le classement des formes littéraires pratiqué en France ; exposés construisant des notions (collections, genres littéraires…) ; compte-rendu de recherches, de travail, etc. ; et si les étudiantes souhaitent garnir les étagères avec leurs propres productions comme, par exemple, des lectures (et chansons) enregistrées, d'autres temps de parole préparée verront le jour.

En ce qui concerne les animations, la parole préparée y aura une place de choix, mais des moments d'interaction (un débat par exemple) ne manqueront pas si l'on y veille.

Pour ce qui est de la production d'écrit, celle-ci a été évoquée plus haut.

En réception

En ce qui concerne le développement de compétence de communication en réception (outre tout ce qui a trait à l'écoute des documents sonores ou des vidéos glanés sur la Toile et bien entendu à la compréhension des exposés et des comptes-rendus réalisés par des pairs), il s'agira surtout de développer des habiletés informationnelles en langue cible :

- recherches et découverte des modalités de classement ayant cours dans les médiathèques en France (visite de sites de médiathèque, visite de site d'aide à la création d'une médiathèque, lecture d'articles, recherches sur les notions de forme et de genre littéraires) ;
- exploration des formes contemporaines de sociabilités culturelles : exploration des sites de médiathèque, visite de sites comme ceux du Salon du livre jeunesse (mine d'or d'idée d'animation pour faire vivre la médiathèque), de sites de théâtre, de sites d'éditeur, de revues… L'accent pouvant être mis sur une rencontre avec la richesse et la complexité de la littérature de jeunesse : recherche d'émission de radio, de TV, d'articles portant sur la littérature jeunesse…

Ainsi, on peut penser que ce dispositif permettra de développer des compétences de communication – en réception, en production, mais aussi dans le cadre d'interactions et de médiations – et, bien entendu, des compétences lexicales et syntaxiques liées au domaine du livre, des lieux de lecture et de l'action commune.

Ce projet, « **Je veux ma bibliothèque** ! », ce projet de réalisation et d'animation d'une médiathèque proposant, dans l'Université, un lieu de consultation et d'emprunt d'ouvrages en langue française, relève donc bien d'une perspective actionnelle et s'inscrit par ailleurs dans une méthodologie du projet en raison de l'importance accordée :

- à la prise en charge collective, par les apprenantes, du processus dans toute sa complexité et dans son intégralité, de son point de départ (émergence du projet) à son point d'aboutissement (évaluation du projet) ;
- à la négociation, à la concertation et à la prise de décision collective ;
- aux interactions, les apprentissages reposant sur les conflits sociocognitifs et le dépassement de situations-problèmes, ainsi que sur la collaboration et la co-action ;
- à l'exploration des possibles dans un environnement ouvert ;
- au maintien d'une articulation entre savoirs socioculturels et savoirs scolaires ;
- au transfert de compétences, procédures et connaissances ;
- au développement de compétences de hauts niveaux ;
- au maintien d'un équilibre entre projet personnel et projet collectif, favorisant tout à la fois le développement personnel – l'autonomie, la créativité, l'innovation et la confiance en soi – et l'engagement actif et responsable dans une réalisation commune à visée collective.

CONCLUSION GÉNÉRALE

1. À la croisée de nos trois principales sources de réflexion

Il nous semble, pour finir, important de nous plier à un dernier exercice de synthèse et ce, en nous situant à la confluence des trois principales sources de réflexion qui furent les nôtres, à savoir notre cheminement parmi les textes théoriques, l'expérimentation que nous avons conduite et le projet de médiathèque que nous avons envisagé.

Parmi les traits caractéristiques essentiels de la pédagogie du projet, soulignons le fait que celle-ci :

- prend en compte la complexité et l'intégralité du processus (de l'émergence à l'évaluation) permettant d'aboutir à un résultat collectif, concret et socialisable ;
- fait en sorte que les apprenants soient les acteurs principaux de l'émergence, de la définition, de la planification et de la réalisation du projet (inédit et porteur de défi) ;
- fait en sorte que les apprenants soient les principaux acteurs de leurs apprentissages.

En effet, la pédagogie du projet :

- repose sur des modalités d'apprentissages privilégiant le questionnement, l'exploration, les recherches et la résolution de problèmes (par les apprenants eux-mêmes),
- favorise le transfert de procédures cognitives, de compétences, d'attitudes et de connaissances, et ce indépendamment des cloisonnements disciplinaires ;
- développe, par l'action, la collaboration et la coopération, des attitudes, des compétences, des connaissances et une culture d'actions commune ;
- stimule, par l'échange et la confrontation entre pairs ainsi que par la confrontation à des situations-problèmes, les conflits sociocognitifs, favorisant ainsi l'intégration de savoirs nouveaux et l'affinement des représentations.

Et pour ce faire, elle :

- valorise, par le biais de prises de décisions collectives, la concertation et la négociation ;
- maintient une articulation entre savoirs (savoir-faire, savoir-être) scolaires et savoirs socioculturels ;

- incite à l'ouverture (à la rencontre de partenaires extérieurs ; à la confrontation à des problématiques et à des pratiques socioculturelles contemporaines ; à une exploration de l'environnement) ;
- accepte les tâtonnements, les aléas et les incertitudes, les fluctuations et les revirements ;
- adopte des modalités d'accompagnement différenciées et situées au plus près des possibilités de chacun ;
- veille à ce que tous les apprenants aient une claire conscience des apprentissages en jeu ;
- invite au développement de compétences transdisciplinaires et interdisciplinaires de hauts niveaux ;
- maintient un équilibre entre l'individuel et le collectif, et cherche à articuler projet collectif et projet individuel ;
- vise aussi bien le développement d'une pensée convergente que d'une pensée divergente, et favorise l'expression d'un consensus comme l'initiative et la créativité, qu'elles relèvent de modes d'expression collectif ou individuel.

2. Retour sur hypothèses

Il nous a semblé, par ailleurs, nécessaire de revenir sur nos hypothèses de départ, à savoir, pour la première, cette idée selon laquelle pour obtenir une réelle amélioration des pratiques d'enseignement du français à l'Université Roi Abdul Aziz, on doit procéder à de réels changements dans les modalités d'enseignement et d'apprentissage.

Remarquons tout d'abord que la nécessité, avant de débuter le projet, d'initier les étudiantes à des pratiques d'enseignement/apprentissage actives, inédites pour elles, et le fait que cela n'ait pas été simple, accréditent l'idée que la pédagogie du projet bouleverse les habitudes et introduit des changements notables.

Pourtant, une fois les résistances initiales dépassées, une fois que les étudiantes ont compris les règles du jeu de ce cadre pédagogique nouveau et se sont engagées dans le processus, dans la réalisation du projet, nous avons pu effectivement constater un réel changement dans les modalités d'enseignement/apprentissage. Bouleversement des habitudes qui confirme notre deuxième hypothèse, à savoir que la pédagogie du projet offre un cadre pertinent pour faire évoluer les pratiques d'enseignement/apprentissage.

En effet, parce que la démarche en projet impose une centration sur un seul thème et sur une macro-tâche, parce que les séances progressent sur le mode d'une logique de production, d'une succession d'actions (micro-tâche) dont l'enjeu est d'aboutir à un résultat socialisable, les étudiantes ont vu leur routine bouleversée.

Parce que les apprentissages étaient contextualisés par l'action (ainsi par exemple, seuls les mots et les structures syntaxiques dont elles avaient besoin pour leur recette ont été appris), parce que ceux-ci ont eu lieu en situation, et non sur un mode abstrait (les étudiantes sont allées jusqu'à une concrétisation de ce qui avait été envisagé, compris et appris ; la recette choisie a véritablement été réalisée et l'action a réellement eu lieu, ce que consignent les photos, la vidéo ou l'enregistrement audio), pour toutes ces raisons, les modalités d'apprentissage ont considérablement évolué.

Il en va de même pour les modalités d'enseignement. La pédagogie du projet induit, en effet, une réorganisation des cours, et, en l'occurrence, un réaménagement de l'espace, du temps (aux échanges en présentiel avec l'enseignante s'ajoutent des échanges en ligne), elle suppose également une préparation des cours différente, moins linéaire, moins routinière.

Mais c'est avant tout parce qu'il s'agit d'une méthodologie qui accorde une large place aux interactions et à la co-action que la pédagogie du projet génère une refonte des pratiques d'enseignement/apprentissage.

En effet, la pédagogie du projet se caractérise par le fait qu'elle prend en compte et valorise les interactions (interactions authentiques et non simulées) :

- entre pairs :
    - dans la construction de notions (conflit sociocognitif), de savoir-faire et de savoir-être ;
    - dans le dépassement des difficultés (négociation entre pairs, collaboration) ;
    - dans la production d'un résultat (travail en équipe, co-action et coopération).
- avec l'enseignant-médiateur (étayage) :
    - dans la construction de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être ;
    - dans le dépassement des difficultés ;
    - dans la production d'un résultat.

- avec l'environnement :
    - avec des partenaires extérieurs (dans le cadre des recherches, les proches sont consultés, mères, tantes, sœurs ont contribué au dépassement de la situation-problème, autant dire que les sources écrites n'ont pas été les seules sources d'information et d'apprentissage) ;
    - avec des pratiques socioculturelles contemporaines.

Cette importance accordée à la co-action et aux interactions induit une transformation profonde des rôles de chacun, une évolution incontestable du rôle de l'apprenant comme de celui de l'enseignant, et des changements notables dans la nature des relations interpersonnelles développées au sein de la classe.

Cette nécessité de travailler en équipe, de se concerter génère des formes de négociation et induit de nombreuses discussions, entre pairs, au sein du groupe ou de la classe, qui ont pour conséquences, non négligeables, de mettre fin au silence qui règne dans les rangs. Les étudiantes n'ont en effet pas mis longtemps à s'emparer de ce droit de parler en cours qui leur était accordé.

Sortant de leur léthargie et de leur silence, mises dans l'obligation de résoudre elles-mêmes les problèmes, de chercher des données, de travailler en équipe, de se répartir les tâches, de finir ensemble dans les temps, et surtout de déboucher sur une production concrète, les étudiantes se sont également défaites de leur passivité.

On peut, par ailleurs, penser que le recours à une méthodologie flexible qui intègre des pratiques, des outils et des techniques contemporaines, une méthodologie qui, en quelque sorte, se tient à jour, qui ouvre l'école sur l'extérieur et répond mieux aux exigences des apprenantes, exigences en constante évolution, a contribué à cette mise en activité.

Il nous semble, dès lors, possible de conclure que la pédagogie du projet nous a effectivement offert un cadre pertinent pour faire évoluer les pratiques d'enseignement/apprentissage dans notre classe de FLE, ce qui confirme notre deuxième hypothèse.

Quant à la dernière hypothèse – la pédagogie du projet s'inscrit parfaitement dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère – elle s'est avérée, elle aussi, fondée : nous couler dans la logique de la pédagogie du projet nous a effectivement permis d'atteindre les objectifs que vise l'enseignement du FLE, à savoir, développer les quatre compétences de communication, ouvrir les apprenants sur d'autres cultures, française et francophone, et bien entendu pratiquer la langue française.

Dans la mesure où dans une démarche en projet, la complexité et l'intégralité du processus sont prises en compte, non seulement les quatre compétences de communication sont présentes mais celles-ci, décloisonnées, sont développées conjointement et articulées de façon dynamique.

Privilégiant le questionnement, l'exploration, les recherches et la résolution de problèmes (par les apprenants eux-mêmes), non seulement la pédagogie du projet développe des compétences relevant de la compréhension écrite, mais elle induit un rapport plus fonctionnel à l'écrit qui notamment permet de développer des habiletés informationnelles en langue cible.

Par ailleurs, parce que la pédagogie du projet met l'accent sur la nécessité de s'insérer dans des situations authentiques de communication et d'écrire pour des destinataires réels, parce que dans le cadre d'un projet toutes sortes d'écrits doivent être produits, cette méthodologie développe indiscutablement des compétences relevant de la production écrite.

Il en va de même pour la compréhension et la production orale, très largement développée dans une démarche en projet, non seulement par le biais d'échanges avec des natifs et dans le cadre des recherches effectuées, qui grâce aux TIC permettent d'accéder à des documents sonores en langue cible, mais également par le biais des interactions entre pairs que la nécessité d'échanger pour se concerter et agir ensemble induit.

Par ailleurs, étant donné que la pédagogie du projet, partant des interrogations et des préoccupations des apprenants, met l'accent sur une exploration ouverte de l'environnement qui engage des formes d'acculturation et dans la mesure où cette méthodologie cherche à être en phase avec des problématiques et des pratiques contemporaines, force est de reconnaître qu'elle prend en compte le développement de compétences et de connaissances culturelles et interculturelles.

Enfin, pour ce qui est de la pratique de la langue, on peut affirmer que celle-ci non seulement est plus développée, mais également qu'elle correspond à un usage autre de la langue, moins artificiel et plus diversifié.

En effet, la parole circulant de façon complètement différente (les échanges étant orientés vers les partenaires du projet et non plus seulement vers l'enseignante), la question de la correction (justesse des choix lexicaux et syntaxiques) étant reléguée au second plan, puisque c'est avant tout entre elles que les étudiantes interagissent, le sentiment d'insécurité linguistique s'estompant, les prises de parole sont plus spontanées, plus fréquentes et mieux partagées.

Ainsi, si l'on assiste à une « libération » de la parole, c'est parce que les relations enseignante-enseignées ayant évolué, entrer dans le dialogue didactique est plus aisé, mais c'est également parce que le cadre qu'installe la pédagogie du projet pousse à une pratique de la langue, articulée à l'action, qui fait sens, qui répond à une nécessité puisqu'il s'agit de résoudre des problèmes, de mener le projet à terme et d'agir ensemble.

Enfin, dans la mesure où, du fait des interactions entre pairs, la palette des savoir-faire discursifs sollicités est plus étendue, et étant donné que toutes les formes d'activités langagières (réception, production, interaction et médiation) sont convoquées, on peut considérer que, dans une démarche en projet, l'utilisation de la langue est plus diversifiée.

Ainsi, dans la mesure où la pédagogie du projet incite à un usage autre, plus authentique et plus vivant de la langue, on peut conclure que celle-ci a pleinement droit de cité dans le cadre de la didactique des langues-cultures étrangères. Autant dire que notre troisième hypothèse s'est vue confirmée.

À l'issue de ce parcours, il apparaît donc que, pour ce qui est de notre expérimentation – malgré les obstacles et les limites qui, en raison du contexte, ont surgi –, cette pédagogie a prouvé son efficacité et qu'elle a effectivement permis d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français.

Mais peut-on pour autant en tirer des conclusions ? Quel poids accorder à une expérience qui, malgré tout, demeure limitée ?

Car, il faut bien le reconnaître, l'*Atelier culinaire*, est et restera, aussi bien pour les étudiantes que pour nous, un « *événement d'apprentissage* » unique, isolé, totalement marginal par rapport au système éducatif, sans réel impact (les 15 points alloués au dispositif représentant fort peu), une expérience, en définitive, ponctuelle et surtout très brève (rappelons que le projet en lui-même s'est déployé sur 10 séances et n'aura duré qu'une dizaine d'heures).

Que conclure d'une expérience dont la portée est aussi réduite ? Ne faudrait-il pas, pour tirer de véritables leçons et de réelles conclusions, tester cette pédagogie sur le long terme ?

Reste, en effet, à savoir comment inscrire la pédagogie du projet dans le cadre plus vaste d'un ensemble de cours, d'un semestre, d'une formation. Car l'expérimentation que nous avons menée ne permet pas d'estimer si s'inscrire résolument, sur le long cours, dans une démarche en projet est possible.

La question demeure. C'est d'ailleurs ce à quoi nous allons nous atteler lorsque nous retrouverons notre poste à la section de français de l'Université Roi Abdul Aziz. Nous aimerions, en effet, procéder à de nouvelles expérimentations pour savoir si adopter, dans nos cours, de façon privilégiée, voire systématique, cette approche pédagogique est possible.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- Abdallah, F. (2009), *Méta-modélisation pour décrire et instrumenter une situation d'apprentissage de Pédagogie par Projet Collectif*, Thèse de doctorat, Université du Maine, accessible en ligne au : http://cyberdoc.univ-lemans.fr/theses/2009/2009LEMA1003.pdf (consulté en juin 2010).
- Abdallah-Pretceillle, M. (2004), *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF, « Que sais-je ? ».
- Alanazi, B. (2004), *Une situation d'enseignement du français langue seconde : Étude du cas de l'école saoudienne de Paris*, mémoire de DEA en didactiques et interactions, Université Lyon 2.
- Albalawi, E. (2000), *Les chance du français en Arabie Saoudite*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Allal, L. (1979), « L'évaluation formative dans un enseignement différencié », Actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978, Berne : Peter Lang.
- Altet, M. (1997), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : PUF.
- Ardoino, J. (1984), « Pédagogie du projet ou projet éducatif ? », *Pour*, n° 94, mars-avril 1984, p. 5-13.
- Arenilla, L., Gossot, B. et al. (1996), *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
- Aslim-Yetiş, V. (2008), *Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'université Anadolu en Turquie*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, accessible en ligne au : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v#p=0&a=top (consulté en juillet 2009).
- Astolfi J.-P. (2002), « Actualité du transfert », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 408, novembre 2002, p. 9-10.
- Auger, N., Louis, V. et al. (2006), *Former les professeurs de langues à l'interculturel : à la rencontre des publics*, Cortil-Wedon (Belgique) : EME, coll. Iris.
- Aumont, B., Mesmier, P. (1995), *L'acte d'apprendre*, Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (*1991*), *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris : PUF.
- Barlow, M. (1993), Le *travail en groupe des élèves*, Paris : Armand Colin.

- Bastin, G., Roosen, A. (1990), *L'École malade de l'échec*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Beacco, J.-C., (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues,* Paris : Didier.
- Beauté, J. (1994), *Courants de la pédagogie contemporaine*, Lyon : Chronique Sociale.
- Bérard, É. (1991), *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris : CLE International, « Didactique des langues étrangères ».
- Bérard, É. (2010), « Qand l'enseignant est conduit à changer de rôle… », entretien avec É. Bérard, *Le français dans le monde*, n° 369, mai-juin 2010, p. 22-23.
- Besse, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier, « Essais ».
- Bibeau, R. (2001), « Ainsi parlait Vénitia... », Colloque des professeurs de français, Melbourne (Australie), accessible en ligne au : http://www.robertbibeau.ca/venitia.html (consulté en janvier 2012).
- Bibeau, R. (2006), « Les TIC à l'école : proposition de taxinomie et analyse de quelques obstacles à leur intégration en classe », *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, p. 297-325, Québec : Les Presses de l'Université Laval, accessible en ligne au : http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm (consulté en janvier 2012).
- Bibeau, R. (2008), « La difficulté d'intégrer les TIC à l'école, À qui la faute ? », 10e colloque annuel des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes, Toronto, oct. 2008, accessible en ligne au : http://www.robertbibeau.ca/ADFO/adfo.html (consulté en janvier 2012).
- Blin, F. (1998), « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », *Études de linguistique appliquée*, n° 110, avril-juin 1998, p. 215-225.
- Bordalo, I., Ginestet, J.-P. (1993), *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette.
- Boutinet, J.-P. (2004), *Psychologie des conduites à projet*, Paris : PUF, « Que sais-je ? ».
- Boutinet, J.-P. (2005), *Anthropologie du projet*, Paris : Quadrige/PUF.
- Boyer, H., Butzbach, M. et al. (2001), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International.
- Broch, M.-H. (1999), *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Lyon : Chronique sociale.
- Bru, M. (2006), *Les méthodes en pédagogie*, Paris : PUF, « Que sais-je ? ».

- Bru, M., Not, L. (1991), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Brunot, R., Grosjean, L. (1999), *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie,* Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Campanale, F. (1999), Cours sur l'évaluation, IUFM de Grenoble, accessible en ligne au : www.mapreps.com/evaluationcampeval.pdf (consulté en septembre 2011).
- Capra, L., Arpin, L. (2002), « La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets » *Québec français*, n° 126, p. 67-71, accessible en ligne au : http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1192584/55846ac.pdf (consulté en septembre 2011).
- Catroux, M., (2006), « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? », Communication donnée dans le cadre des journées d'étude de l'EA, 2-3 février 2006.
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Chalvin, D. (2004), *Encyclopédie des pédagogies pour adultes. Formation : méthodes et outils,* tome 2, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Christin, R. (1997), *«* Le Projet pédagogique en français *»*, *Le français dans le monde,* n° 288, p. 24-28.
- Conseil de l'Europe (2005), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier
- Cornu, F., Vergnioux, A. (1992), *La didactique en questions*, Paris : CNDP/Hachette.
- Corriol, A., Gonet, A. (1994), *Le Projet pédagogique en technologie*, Marseille : CNDP de Marseille.
- Cuq, J.-P. (Dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, Collection français langue étrangère.
- Daupeyroux, J.-C. (2007), *L'essentiel d'un marché. Arabie Saoudite*, Paris : Ubifrance.

- Dawlat, M. (2011), *L'évaluation de la compétence orale des apprenants saoudiens du français langue étrangère : spécificités, analyse, propositions de formation à distance*, Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.
- Defays, J.-M., Deltour, S. (2003), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Liège : Mardaga.
- Descotes M., Jordy J. et al. (1993), *Le projet pédagogique en français : séquences et méthodes au lycée*, Bertrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées [coll. Didactiques].
- Dewey J. (1968), *Expérience et éducation*, trad. Marie-Anne Carroie, Paris : Armand Colin. [éd. américaine : 1938].
- Durand, M.-C. (2004), *La maîtrise du langage et de la langue française à l'école, comprendre un siècle d'évolution*, Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon.
- Freinet, C. (1994), *Œuvres pédagogiques*, *tome 2* : *Les invariants pédagogiques* (1964). Paris : Seuil.
- Galisson, R. (1994), « D'hier à demain l'interculturel à l'école », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 94, Paris : Didier-Érudition, p. 14-26.
- Garcia-Debanc, C., Planes, L. et al. (1993), *Objectif écrire*, Montpellier : CRDP Languedoc Roussillon.
- Garcia-Debanc, C., Fayol, M. (2002), « Apport et limites du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite », *Pratique*, n° 115/116, décembre 2002, accessible en ligne au : http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/inter/prg_etudes/p401.html (consulté en septembre 2011).
- George, S. (2001), *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*, Thèse de doctorat, Université du Maine, accessible en ligne au : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/22/PDF/these_sebastien_george.pdf (consulté en juin 2010).
- Germain, C., (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE International, « Didactique des langues étrangères ».
- GFEN (2010), *25 pratiques pour enseigner les langues*, Lyon : Chronique sociale.
- Giordan, A. (1999), *«* (Re)construire les connaissances », entretien avec André Giordan, *Sciences Humaine*s, n° 98, octobre 1999, p. 22-24.

- Groupe de recherche d'Ecouen (1988), *Former des enfants producteurs de textes*, coordination Josette Jolibert, Paris : Hachette Éducation.
- Groupe Oral-Créteil, (1999), *Enseigner l'oral à l'école primaire*, ouvrage coordonné par Le Cunff, C. et Jourdain, P., Paris : Hachette.
- Halté, J.-F. (1982), « Apprendre autrement à l'école », *Pratiques*, n° 36, décembre 1982, p. 5-23.
- Halté, J.-F. (1993), *La didactique du français*, Paris : PUF.
- Houlon-Tremolières, J. (1996), *Enseigner à l'heure des nouveaux médias*, Paris : Magnard.
- Houssaye, J. (1987), *École et vie active : résister ou s'adapter*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Houssaye, J. (1995), *Quinze pédagogues, textes choisis*, Paris : Armand Colin
- Huber, M. (2005a), *Apprendre en projets : la Pédagogie du projet-élèves*, Lyon : Chronique sociale.
- Huber, M. (2005b), *Conduire un projet-élèves*, Paris : Hachette Éducation.
- Huot, D., Lemonnier F. H., (2010), « TIC et apprentissage des langues », *Synergies Monde*, n° 7, p. 71-77, accessible en ligne au : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde7/huot.pdf. (consulté en février 2012).
- Karoui, H. (2006), *Où va l'Arabie Saoudite ?*, Paris : L'Harmattan.
- Labye M.M. (1983), *Les Ateliers : pratique de la pédagogie du projet*, Bruxelles : Éditions Labor.
- Lafortune, L. (2002) : « Une pédagogie du projet », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 408, novembre 2002, p. 35-36.
- Le Bray, J.-E. (2000). « La recherche en FLE : l'exemplarité des études sur les Nouvelles Technologies Educatives (NTE) », *Les cahiers de l'Asdifle, La recherche en FLE*, n° 12, p. 37-43.
- Lebrun, M. (2007a), *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, M. (2007b), *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*, Bruxelles : De Boeck.
- Legrand, L. (1983), *Pour un collège démocratique*, Paris : La Documentation française.
- Lestage, A., Belmas, P. (1997), *Réseaux de projets et réussite scolaire*, Paris : Nathan.

- Mager, R.-F. (1986), *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, Paris : Bordas.
- Mangenot, F. (1998), « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Pratique et Recherche*, vol. 1, n° 2, décembre 1998, p. 133-146, accessible en ligne au : http://alsic.revues.org. (consulté en janvier 2009).
- Mangenot, F. (2008) « L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures », in Bizarro, R. (dir.), *Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje : Que Perspectivas ?* Porto : AREAL Editores, accessible en ligne au : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/echanges-internet.pdf (consulté en janvier 2009).
- Martin, F.-O., Beauchemin, M. (1998), « L'interdisciplinarité et les TIC au service de la pédagogie par projets », Cyberpresse, avril 1998, accessible en ligne au : http://presse.cyberscol.qc.ca/v3/SA980408/za13.html. (consulté en février 2012).
- Marty, N. (2005), *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*, Paris : Nathan.
- Mavromara-lazaridou, C. (2006), *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*, Thèse de doctorat, École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe, accessible en ligne au : http://opus.bsz-bw.de/phka/volltexte/2008/1/pdf/These_Mavromara_Lazaridou.pdf (consulté en mai 2010).
- Ministère de l'éducation nationale ; Direction des écoles (1992), *Le Projet d'école*, Paris : Hachette [coll. Écoles].
- Morandi, F. (2002), *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris : Nathan
- Morandi, F., La Borderie, R. (2006), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Nathan.
- Mucchieli, R. (2008), *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris : ESF.
- Mühlstein-joliette, C., Lebeaupin Th. *et al.* (2006), « Les usages des TICE en FLE/FLS », Actes des 35e et 36e Rencontres, *Les Cahiers de l'asdifle*, n° 17.
- Nikou, Th. (2002), *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III.
- Nissen, E. (2003), *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*, Thèse de doctorat, Université Strasbourg I - Louis Pasteur, accessible en ligne au : http://scd-theses.u-strasbg.fr/979/01/Nissen_th%C3%A8se.pdf (consulté en février 2009).

- Ollivier, C. (2007), « Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenants. », in Coppola, Katia (coord.), *Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle*, p. 15-19, Barcelone : Difusión.
- Ollivier, C. (2009), « Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0 », in *Liria, Ph. (éd.). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, p. 263-285, Barcelone : Difusión ; Paris : Maison des langues.
- Pelpel, P. (1993), *Se former pour enseigner*, Paris : Dunod.
- Perrenoud, Ph. (1997), « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école », *Pédagogie collégiale* (Québec), vol. 10, n° 3, mars 1997, p. 5-1, accessible en ligne au : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html (consulté en juin 2010).
- Perrenoud, Ph. (2002), « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? » *Éducateur*, n° 14, décembre 2002, p. 6-11, accessible en ligne au : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Madrid05_Perrenoud_ApprendreEcole_FR.pdf (consulté en juin 2010)
- Perrichon, É. (2008), *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint-Étienne, accessible en ligne au : http://aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PERRICHON_these.pdf (consulté en mai 2010)
- Pothier, M. (2003), *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris/Gap : Ophrys, accessible en ligne au : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/27/51/85/PDF/Multimedia_Dispositifs%28Maguy_Pothier%29.pdf (consulté en septembre 2009).
- Proulx, J. (1999), *Le travail en équipe*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Puren, Ch. (1988a), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan/CLE International, « Didactique des Langues Étrangères », accessible en ligne sur le site de l'APLV.

- Puren, Ch. (2002a), « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 126, juil.-sept. 2002, p. 321-337, Paris : Klincksieck. (consulté en décembre 2009).
- Puren, Ch. (2002b), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, n° 3, juil.-août-sept. 2002, p. 55-71, Paris : APLV, accessible en ligne sur le site de l'APLV et sur le site de l'Université de Franche-Comté. (consulté en janvier 2010).
- Puren, Ch. (2004a), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* , vol. XXIII, n° 1, février 2004, accessible en ligne sur le site de l'Université de Franche-Comté. (consulté en janvier 2010).
- Puren, Ch. (2006a) « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? », Conférence à l'Assemblée générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, 22 mars 2006, accessible en ligne sur le site de l'APLV. (consulté en janvier 2010).
- Puren, Ch. (2006b) « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ». Publié en ligne sur le site de l'APLV et sur le site de l'Université de Franche-Comté.
- Puren, Ch. (2007c), « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octobre 2007, accessible en ligne sur le site de l'APLV. (consulté décembre 2009).
- Puren, Ch. (2007d), « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle », Conférence au Seminario Nazionale LEND (Lengua e nuova didattica) Bologna 18-19-20 ottobre 2007, "Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia". Publié dans la revue papier du LEND en 2008 et en novembre 2009, accessible en ligne sur le site de la CEO-FIPF. (consulté en janvier 2010).
- Puren, Ch. (2008e), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », accessible en ligne au : www.christianpuren.com. (consulté en janvier 2010).

- Puren, Ch. (2009b), « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », accessible en ligne sur le site de l'APLV (consulté en mars 2010).
- Puren, Ch. (2009e), « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? », Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009, accessible en ligne sur le site de Cyber-Langues et sur le site de l'APLV. (consulté en mars 2010).
- Puren, Ch. (2010e), « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », *Interculturel. Revue interdisciplinaire de l'Alliance France - Association culturelle franco-italienne*, n° 16, 2012, Lecce (Italie) : Alliance Française, accessible en ligne sur Actes en ligne des XXIVe Rencontres Pédagogiques du Kansaï (Osaka, Japon), 27 mars 2010. (consulté en novembre 2011).
- Puren, Ch. (2010g), « La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures ». Visionner et écouter directement ce diaporama sonorisé sur le site francparler.org. (consulté en novembre 2011).
- Puren, Ch. (2011g), « Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle », Intervention du 16 juin 2011 à la IXe Rencontre internationale du GERES , "Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques", Université Grenoble 3, Département LANSAD, 16-17 juin 2011. (consulté en novembre 2011).
- Ravitz, J., Mergendoller, J. et al. (2004), "Online professional development for project based learning: Pathways to systematic improvement", *Association for Educational Communications and Technology*, Chicago, IL., 21 october 2004, p. 27.
- Raynal, F., Rieunier, A. (1998), *Pédagogie* : *Dictionnaire des concepts clés* : *apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris : ESF.
- Réseau École et Nature (1996), *Éduquer à l'environnement par la pédagogie de projet*, Paris : L'Harmattan.
- Robert, J.-P., Rosen, É. *et al.* (2011), *Faire classe en FLE, une approche actionnelle et pragmatique*, Paris : Hachette français langue étrangère.
- Rogers, C. (1984), *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod.

- Rosen, É. (dir.), (2009), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, janvier 2009, p. 6-14, Paris : CLE International.
- Rosen, É, Reinhardt C. (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE International.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.), (1998), *Éduquer et former*, Auxerre : Sciences Humaines.
- Shawli, A. (2009), *Le tchat privé des Saoudiens (arabe et français) : approche sociolinguistique*, Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne.
- Schneider, D., Class, B. et al. (2003), « Conception et implémentation de scénarios pédagogiques riches avec des portails communautaires », second colloque de Guéret, 4-6 juin 2003.
- Tagliante, Ch. (2006), *La classe de langue*, Paris : CLE International.
- Tardieu, C. (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris : Ellipses.
- Thomas, J. (2000), "a review of research on project-based learning". Technical report, accessible en ligne au : http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (consulté en juin 2010).
- Tilman, F. (2004). *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon : Chronique sociale.
- Vassileff, J. (1991). *La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*. Lyon : Chronique sociale.
- Vergnes, G. (1995), « Éducation à l'environnement et projets interdisciplinaires », *Cahiers série didactique*, Vallée d'Aoste : IRRSAE.
- Véronique, G. D. (2007), « L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, 2007, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007, accessible en ligne au : http://acedle.org/IMG/pdf/Veronique_cah4.pdf (consulté en janvier 2009).
- Vigner, G. (1995), « Présentation et organisation des activités dans les méthodes », *Le français dans le monde*, n° spécial, *Recherches et applications*, Paris, EDICEF, janvier 1995.
- Vilatte J.-C., (2006), *Le projet ?*, Séminaires-rencontres des médiateurs en Midi-Pyrénées.

- Vygotski, L.-S. (1985), *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, Paris : Éditions sociales. [éd. russe : 1934].
- Weisser, M. (2001), « Pédagogie du projet et TIC - Fabriquer un cédérom au CM2 », *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, n° 101, accessible en ligne au : http://www.rechercheisidore.fr/search/resource/?uri=10670.1/r835sk. (consulté en février 2012).
- Westbrook, R. B. (1993), « John Dewey (1859-1952) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, p. 277-293, Paris : UNESCO (Bureau international d'éducation), accessible en ligne au : http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF (consulté en mai 2010).
- Zarate, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier/CRÉDIF, « Essais ».

Sitographie

- Arabie saoudite : http://www.memo.fr/Dossier.asp?ID=91 (consulté en mars 2012).
- Définition d'*auto-socio-construction* : www.gfen.asso.fr/fr/definition_d_auto_socio_construction (consulté en novembre 2010).
- Définition de *conflit sociocognitif* : http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/rp70110b.htm (consulté en novembre 2010).
- Définition de *métacognition* : http://www.labset.net/~georges/formasup_metacognition_leclercq.pdf (consulté en septembre 2011).
- Définition de *projet* d'après Jean-Paul Jeannin : http://www.sosreseaux.com/outils/projet/projet_definition.pdf (consulté en juillet 2011).
- Définition de *savoir-agir :* http://cgcjmk.blogspot.com/2010/08/lintelligence-dentreprise-dans-le.html (consulté en septembre 2010).
- Définitions officielles d'Afnor et d'ISO de *projet* : http://www.gestion-projet-informatique.vivre-aujourdhui.fr/projet-definition-generale.html (consulté en juillet 2011).
- Dictionnaire de l'académie française : http://atilf.atilf.fr/academie9.htm (consulté en septembre 2010).

- Fondements théoriques de la pédagogie du projet : http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/autosociofiche.pdf (consulté en novembre 2010).
- Histoire de l'Arabie Saoudite sur Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l'Arabie_saoudite (consulté en mars 2012).
- Jean Piaget sur Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget (consulté en octobre 2010).
- Le système politique de l'Arabie Saoudite : http://www.scribd.com/doc/28309218/Le-systeme-politique-de-l-arabie-saoudite (consulté en mars 2012).
- Les Saoudiennes obtiennent le droit de vote à partir de 2015 : http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2011/09/25/le-roi-d-arabie-saoudite-accorde-le-droit-de-vote-aux-femmes_1577597_3218.html (consulté en mars 2012).
- Ministry of economy and planning. Central department of statistics & information: http://www.cdsi.gov.sa/showsection.aspx?lid=26&id=162 (consulté en mars 2012).
- Modèle de la communication d'après Jacobson : http://www.psychosoma-site.com/Langage.php & http://www.internet.uqam.ca/web/t7672/schema.htm (consulté en septembre 2011).
- Project Based Learning (Craft the driving question) : http://pbl-online.org/driving_question/dqoverview/dqoverview.html & http://podcast.bryantschools.org/users/ascott/weblog/1710e/PBL__THE_DRIVING_QUESTION.html (consulté en décembre 2010).
- Réseau Scolaire Canadien (RESCOL) (1998) : http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html (consulté en septembre 2010).
- Site de francparler : Pédagogie de projet : pourquoi ? comment ? : http://www.francparler.org/dossiers/projets_inroduction.htm (consulté en septembre 2010).
- Site de GFEN : http://www.gfen.asso.fr/fr/historique (consulté en novembre 2010).
- Site de Le GRAIN : http://www.legrainasbl.org/Historique (consulté en décembre 2010).

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE CONCERNANT LE TRAVAIL DE TERRAIN : EXPÉRIMENTATION, RELEVANT DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET, RÉALISÉE AU SEIN DE LA SECTION FÉMININE DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ ROI ABDUL AZIZ DE DJEDDAH (ARABIE SAOUDITE)

Bibliographie

- Bagader, A. (2010), *La jeunesse saoudienne : identité, mutations, défis, enjeux et perspectives à l'aube de XXI^e siècle*, tra. Abdelmajid Guelmami, Paris : L'Harmattan. [éd. saoudienne : 2005].
- Bazou, V., Schenker, J.-CH. (2010), *Vocabulaire en action, A1*, Paris : CLE International.
- Caratini, R., (1992), *Le génie de l'islamisme*, Neuilly-sur-Seine : Michel Lafon.
- Corbeau, S., Dubois, C., et al. (2004), *Tourisme.com,* Paris *:* Nathan.
- Delatour, Y., Jennepin, D.et al. (1991), *Grammaire du Français, Cours de civilisation française de la Sorbonne*, Paris : Hachette.
- Delatour, Y., Jennepin, D.et al. (2000), *Grammaire pratique du français en 80 fiches*, Paris : Hachette.
- Devanne, B. (1992), *Lire et écrire, des apprentissages culturels, cycle des apprentissages fondamentaux*, tome 1, Paris : Armand Colin.
- Falandry, A., Tosello, A. (2010), *Top Chef, les meilleures recettes, les techniques & astuces des chefs*, Paris : M6 Éditions.
- Leroy-Miquel, C., Goliot-Lété, A. (1998), *Vocabulaire Progressif du Français, niveau intermédiaire,* Paris : CLE International.
- Lignac, C. (2009), *Soirée entre filles*, Paris : Hachette Pratique.
- Michalak, Ch. (2010), *Les desserts qui me font craquer*, Paris : Plon.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005), *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*, Paris : ellipses.
- Pellegrin-Goullioud, I., Tesson, K. (2010), *Menus chics et tendances*, Ollioules : Sky Comm.
- Vergne, E. (2004), *Cuisine pour débutants*, Paris : Hachette Pratique.
- Weight Watchers (2007), S*aveurs et équilibre : 150 Nouvelles recettes et des menus*, Paris : LGF/Livre de Poche.

- Wilson, A. (1997), *Cuisine mexicaine*, Cologne : Könemann.
- Wilson, A. (2000), *Le poulet : simplement délicieux*, Cologne : Könemann.
- موصلي, زبيدة, و اخرون. من فن الطبخ السعودي. جمعية النهضة النسائية الخيرية, 1990.
- اسماعيل, فايزة. مائدة العروسين. الكتاب الثاني. من المطبخ المكي. جدة : فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية, 2001.
- حافظ, رابحة. اصول الطبخ السعودي و الشرقي : الكتاب الثاني. الرياض : دار الخريجي للنشر و التوزيع, 1992.
- بياري, بديعة. موسوعة بدائع الطبخ السعودي و الشرقي . الرياض : دار الخريجي للنشر و التوزيع, 1994.

Sitographie

- Comment réaliser une bibliographie en arabe ? (**كتابة المراجع**) : http://www.alyaseer.net/vb/showthread.php?t=6491 (consulté en mai 2011)
- Comment réaliser une bibliographie en français ? : http://www.servicedoc.info/spip.php?page=article&id_article=391 (consulté en mai 2011)
- Cyril Lignac : www.cyrillignac.com (consulté en mai 2011)
- Exercice de compréhension « Régalez-nous ! (*sic.*)» tiré du site « Le français en (première) ligne » de l'Université Grenoble 3 : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/2009-2010/grenoble/vale-xiao/3-Que_mangeons_nous.html (consulté en mai 2011)
- Les sites culinaires francophones sur lesquels on a posté les recettes réalisées par les étudiantes (consultés en décembre 2011) : www.cuisine-orientale.com ; www.allrecipes.fr ; www.cahierdecuisine.com ; www.750g.com ; www.marmiton.org.
- Paul Bocuse : http://www.evene.fr/celebre/biographie/paul-bocuse-4516.php?citations (consulté en mai 2011)
- Quatrième mur d'André Antoine sur Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Quatri%C3%A8me_mur (consulté en août 2011)
- Recette d'*apple* crumble aux framboises et aux pommes tirée du site « supertoinette.com » : http://www.supertoinette.com/recette/536/apple_crumble_framboises_in_de.html (consulté en mai 2011)
- Recette de brochettes de bœuf aux légumes tirée du site « cookshow.com » : http://www.cookshow.com/recette-video/brochettes-de-boeuf-caramelisees-aux-legumes-1303 (consulté en mai 2011)
- Recette de *Halwa* tirée du site francophone « cuisineAZ.com » : http://www.cuisineaz.com/recettes/halwa-a-la-semoule-34283.aspx (consulté en avril 2011)

- Recette de la sauce béchamel tirée du site « marmiton.org » : http://www.marmiton.org/recettes/recette_bechamel-rapide-et-facile_14764.aspx (consulté en juillet 2011)
- Recette de la sauce béchamel tirée du site arabe « brooonzyah.net » : http://www.brooonzyah.net/vb/t89902.html (consulté en juillet 2011)
- Recette de mille-feuille de poulet tirée du site « m-6bonus.fr » : http://www.m6bonus.fr/videos-emissions-4/videos-100_mag-2260/emission_du_17_11_2010/video-100_cuisine_etonnez_avec_un_millefeuille_de_poulet-52258.html (consulté en février 2011)
- Recette de quiche légère courgette-parmesan tirée du site « hervecuisine.com » : http://www.hervecuisine.com/recettes/quiche-legere-sans-pate-courgette-parmesan/ (consulté en mai 2011)
- Recette de *Roz boukhari* (*Polo*) : Riz sauté aux carottes et au poulet tirée de *The Moving Cooking* : Blog francophone des cuisines marocaine, ouïgoure et vietnamienne : http://themovingcooking.blogspot.com/2011/04/polo-riz-saute-aux-carottes-et-au.html (consulté en avril 2011)
- Recette de *Roz boukhari* (*Polo*) : Riz sauté aux carottes et au poulet, tirée d'un forum féminin saoudien (en arabe) : http://www.jodeyat.net/vb/jody17358.html (consulté en avril 2011)
- Site chinois proposant un blog en turc de cuisine ouïgoure (de Turkestan) : http://hi.baidu.com/mehsumjan/blog/item/a0c73ed995c3942e11df9b4e.html (consulté en avril 2011)
- Site culinaire français « supertoinette.com » : www.supertoinette.com (consulté en février 2011)
- Site proposant des supermarchés français en ligne : www.supermarche.tv. (consulté en février 2011)
- Vidéo de Brice Morvent réalisant une crème brûlée : http://www.m6.fr/emission-100_mag/news-100_mag/383012-100_cuisine_la_creme_brulee.html (consulté en février 2011)

ANNEXES

Annexe 1 **(confère page 43)**

Ancien programme de la licence de français de l'Université Roi Abdul Aziz (en vigueur de 1983 à 2006)

بسم الله الرحمن الرحيم

ARABIE SAOUDITE (Jeddah)
Université Roi Abdulaziz
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Département des Langues et des Littératures Européennes
SECTION DE FRANCAIS

المملكة العربية السعودية
جامعة الملك عبد العزيز
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم اللغات الأوروبية وآدابها
شعبة اللغة الفرنسية

خطة و مفردات منهج مواد شعبة اللغة الفرنسية و آدابها لمرحلة البكالوريوس : (البرنامج)

COURSE NAME	PROGRAMME DE LA LICENCE DE FRANÇAIS : *BAC + 4 ANS*	COURSE NO.	UNITS	Univ. & College Prqs Course subject name
PREMIER SEMESTRE:				
LECTURE ET COMPREHENSION I		LANF 101	3 H.	+ ARAB 101 3H.
EXPRESSION ORALE I		LANF 103	3 H.	+ ISLS 101 2H.
GRAMMAIRE APPLIQUEE I		LANF 105	3 H.	
EXPRESSION ECRITE I		LANF 107	3 H.	
			12 H.	**+ 5 = 17 H.**
DEUXIEME SEMESTRE :				
LECTURE ET COMPREHENSION II		LANF 102	3 H.	+ ARAB 210 3H.
EXPRESSION ORALE II		LANF 104	3 H.	+ JOUR 101 3H.
GRAMMAIRE APPLIQUEE II		LANF 106	3 H.	
EXPRESSION ECRITE II		LANF 108	3 H.	
			12 H.	**+ 6 = 18 H.**
TROISIEME SEMESTRE :				
ACQUISITION ET PRATIQUE DE LA LANGUE ORALE I		LANF 201	3 H.	+ ISLS 201 2H.
COMPTE RENDU DE LECTURES		LANF 203	3 H.	+ FLANG 110 3H.
GRAMMAIRE FONCTIONNELLE		LANF 205	3 H.	
ATELIER DE L'ECRIT		LANF 207	3 H.	
			12 H.	**+ 5 = 17 H.**
QUATRIEME SEMESTRE :				
ACQUISITION ET PRATIQUE DE LA LANGUE ORALE II		LANF 202	3 H.	+ ARAB 157 3H.
LECTURE DIRIGEE: EXPOSE ORAL		LANF 204	3 H.	+ LIS 156 2H.
GRAMMAIRE TEXTUELLE DU FRANCAIS		LANF 206	3 H.	+ FLANG 210 3H.
RESUME ET COMMENTAIRE		LANF 208	3 H.	
			12 H.	**+ 8 = 20 H.**
CINQUIEME SEMESTRE :				
ACQUISITION DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE AVANCEE I		LANF 301	3 H.	+ HIST 112 3H.
HISTOIRE LITTERAIRE: INTRO. A LA LIT.		LANF 303	3 H.	+ ISLS 301 2H.
SYNTAXE ET MORPHOLOGIE		LANF 305	3 H.	
INTRO. A L'ECRITURE CREATIVE: PRODUCTION ECRITE I		LANF 307	2 H.	
			11 H.	**+ 5 = 16 H.**
SIXIEME SEMESTRE :				
ACQUISITION DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE AVANCEE II		LANF 302	3 H.	+ ISLS 401 2H.
LITTERATURE DU XVIII E SIECLE		LANF 304	3 H.	+ SOC 111 3H.
INITIATION A LA LINGUISTIQUE		LANF 306	3 H.	
INTRO. A L'ECRITURE CREATIVE: PRODUCTION ECRITE II		LANF 308	2 H.	
INITIATION A LA TRADUCTION I		LANF 310	2 H.	
			13 H.	**+ 5 = 18 H.**
SEPTIEME SEMESTRE :				
LITTERATURE DU XIX E SIECLE		LANF 401	2 H.	+ PSY 101 3H.
CIVILISATION FRANCAISE CONTEMPORAINE		LANF 403	2 H.	
TRADUCTION DE TEXTES CONTEMPORAINS II		LANF 405	2 H.	
ESSAI		LANF 407	2 H.	
FRANCAIS FONCTIONNEL: TERMINOLOGIE. VOCABULAIRE SPECIALISE...		LANF 409	2 H.	
			10 H.	**+ 3 = 13 H.**
HUITIEME SEMESTRE :				
TRADUCTION DE TEXTES VARIES III		LANF 402	2 H.	+ GEOG 131 3H.
ART DE LA DISSERTATION: INTRO. A LA CRITIQUE LIT : MEMOIRE		LANF 404	2 H.	
LIT. FRANCAISE ET FRANCOPHONE CONTEMPORAINES		LANF 406	3 H.	
CIVILISATION ARABO-MUSULMANE		LANF 408	2 H.	
THEATRE FRANCAIS ET FRANCOPHONES		LANF 410	3 H.	
			12 H.	**+ 3 = 15 H.**
TOTAL NO. OF UNITS : CREDIT HOURS			**94 H.**	**40 H. = 134 Hours**

Annexe 2 (confère page 80)

Qu'est-ce l'auto-socio-construction ? Document de vulgarisation sur les fondements théoriques de la pédagogie du projet émanant du site :

www.institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/autosociofiche.pdf

CONSTRUCTION COMME ... CONSTRUCTIVISME

Deux courants de la psychologie, incarnés l'un par Jean PIAGET, l'autre par Semonovich VYGOTSKY, sont considérés comme sources du constructivisme.

Jean Piaget est suisse. Il conçoit la connaissance comme un processus (une succession d'actions physiques ou mentales sur les objets) et non comme un produit (un ensemble d'informations apprises ou acquises).

PIAGET 1896 - 1980

"Tout savoir est une construction du sujet en réponse aux sollicitations de l'environnement."

Principalement, Piaget n'intervient pas dans le processus d'apprentissage de l'enfant, ne tient pas compte de la culture de l'enfant qu'il observe ni de la multiplicité des stratégies que les enfants mettent en oeuvre pour résoudre un problème.
Or, il a été observé que la réussite d'une résolution de problème était éminemment liée au bagage culturel de l'enfant (qui ne se limite pas au bagage scolaire), que les interventions positives de l'enseignant peuvent accélérer l'apprentissage, de même que les interactions avec d'autres apprenants.
Ainsi, il a été démontré que l'enfant de 4 ans est capable de faire semblant et sait que les autres peuvent en faire autant, de comprendre que les autres ont d'autres points de vue, de comprendre que toutes les choses ne sont pas ce qu'elles ont l'air d'être et de prévoir ce qu'un autre va faire. Ces capacités sont très liées aux rapports sociaux et émotionnels des enfants et sur ce qu'ils pensent d'eux-mêmes.
Les chercheurs remettent également en cause la primauté absolue du développement logique par rapport à tout autre développement.
Ainsi, les travaux de Silvey et Mac Keith (1988) sur les "paracosmes", ces mondes imaginaires très sophistiqués créés par les enfants, montrent la faculté d'imagination à partir de 8 ans et la capacité mentale de transformer les produits de leur imagination en réalisations concrètes très cohérentes.

Dès lors, apprendre suppose la construction et non la réception d'une connaissance, une construction par l'expérience, directe ou indirecte.

Il étudie l'évolution des capacités logiques de l'enfant et détermine une série de stades de développement graduel qui sont pour lui déterminants et généralisables à tout enfant, même si ce n'est pas à la même vitesse ni accessible pour tous. Il interprète l'échec comme lié à un retard de maturation ou à un trouble mental.
Il pense que les rapports sociaux sont subordonnés à l'intelligence.

Semonovich Vygotsky est russe. Il fonde ses investigations pédagogiques sur la thèse que les possibilités intellectuelles et modes de pensée propres à un individu ne sont pas prédéterminés par des facteurs innés, telles l'intelligence héritée ou les capacités mentales, mais qu'ils sont le produit de la culture dans laquelle l'individu se développe.
Pour lui, le social précède l'individuel. L'enfant naît dans un environnement humain et la qualité des interactions humaines joue un rôle déterminant dans la construction de la pensée.

Il accorde beaucoup d'importance au "langage intérieur", ce discours que nous nous tenons sans cesse et qui ne se communique pas. Pour lui, il joue un rôle fondamental dans l'apprentissage : "il est comme un laboratoire mental et intime où chacun d'entre nous élabore une parole future, construit des plans d'action, émet plusieurs hypothèses à propos des problèmes qui lui sont posés".

VYGOTSKY 1896 - 1934

"Tout apprentissage résulte d'interactions sociales."

"Là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage ni ne stimule à l'aide de buts nouveaux le développement intellectuel, la pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement".

Un courant complémentaire, venu d'Israël et porté par **Reuven Feuerstein**, introduit le concept de **médiation** dans les apprentissages: quelqu'un accompagne l'apprenant pour lui fournir les éléments qui l'aideront au niveau cognitif.

Dès lors, on peut inférer qu'il faut considérer l'échec comme étant d'abord celui du maître: ce sont les frontières qu'il trace autour de l'élève et au-delà desquelles il renonce à agir.
Nous pouvons y trouver la notion de "milieu porteur".

Piaget!
J'ai entendu pas mal de critiques à son égard.

Effectivement.
Au cours de ces vingt dernières années, ses écrits ont de plus en plus influencé les pratiques éducatives, mais la critique contemporaine met en évidence les limites de ses hypothèses, qu'il n'a jamais vraiment testées.

Ces observations concourrent à rendre relativement caduque - parce que trop étroite et peu généralisable - la grille des stades de développement que Piaget propose. Il reste que de nombreux programmes didactitiels, et notamment ceux qui exploitent les possibilités d'apprentissage par ordinateur, sont fondés sur ses hypothèses.

Bon,
moi qui croyais avoir compris que c'était simple, je m'aperçois que c'est bien plus complexe qu'il n'y paraît, de se mettre d'accord sur la façon de construire...

Donc, peux-tu m'éclairer : est-ce que je suis dans le bon quand je leur donne un nichoir à construire avec un plan et un mode d'emploi ?

Dans le bon par rapport à quoi, par rapport à qui ? L'auto-socio-construction serait-elle une démarche meilleure qu'une autre ? Tout dépend de tes objectifs. Mais si tu veux, nous pouvons regarder ensemble une grille construite sur base des réflexions de quelques pédagogues, pour tenter de distinguer l'approche "constructiviste" de l'approche "traditionnelle".

Approche "traditionnelle" ? Que veux-tu dire par là ? "Dépassé" ?

C'est difficile, aujourd'hui, d'utiliser ce terme sans qu'on lui donne une connotation négative. "Dépassé", cela dépend des opinions. "Du passé", plutôt. Dans ce contexte, en effet, le terme "traditionnel" désigne l'approche qui met l'accent sur la sauvegarde de valeurs traditionnelles, au sens où les adultes considèrent que les faits, concepts, talents et valeurs du passé valent encore pour les nouvelles générations et qu'il s'agit de les transmettre aux plus jeunes.

Le savoir (les "lois de la nature") est un donné à découvrir, à déduire de la réalité en tant que telle.

LES OUTILS DE L'AUTO-SOCIO-CONSTRUCTION

1. Le travail autonome
La recherche en petits groupes sur un thème précis fera l'objet d'une production, support d'une communication au grand groupe. La méthodologie mise en place doit laisser les apprenants prospecter des pistes différentes, voire sans issue, pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés.

2. La situation-problème
La situation-problème n'est pas utilisée comme illustration de la théorie. Elle est le point de départ qui guide la recherche d'informations, la conceptualisation et la modélisation. Elle doit être proche des préoccupations des élèves et rejoindre chez eux une insatisfaction telle qu'elle leur donne envie de surmonter l'obstacle.
Chaque situation-problème exige, pour la résoudre, que l'on invente les outils qui y sont adaptés. Elle doit permettre, par la pratique de la "contextualisation-décontextualisation-recontextualisation", de transférer les acquis dans la vie quotidienne.

3. La démarche de construction de savoir
Définie comme une suite cohérente de situations-problèmes (2,3,4) articulées les unes aux autres et liées à un noeud conceptuel identique.

4. Le cours magistral en situation
Achaud, par rapport à un problème apparu dans un projet ou à l'occasion d'une démarche, ou à froid, toujours précédé d'une petite situation problème destinée à mettre en appétit, en recherche. L'objectif n'est pas d'assener une vérité-toute-faite mais de favoriser une modélisation ouverte.

5. L'atelier d'écriture
Utilisé comme point de départ de l'étude d'une question, pour révéler aux élèves leurs richesses insoupçonnées et les faire entrer en contact avec le sujet à traiter, mais aussi en cours ou en fin de recherche, au service d'une conceptualisation
(ateliers plus théoriques, ou argumentatifs).

6. L'atelier plaquette
Fabrication d'une plaquette à l'issue d'un projet, d'un apprentissage, témoin de la transformation de chacun et du groupe, tremplin des projets les plus divers.

7. Le débat de preuve
Tout "savoir savant", tout savoir institué, est le résultat d'une négociation entre pairs. C'est de la subjectivité partagée par un grand nombre et reconnue publiquement que naît le concept d'objectivité. Initier les élèves à cette démarche de construction de la "réalité" leur permet de pousser plus loin la conceptualisation.

8. L'évaluation formative
Evaluation du produit, sur base de critères élaborés et négociés par le groupe de travail, et évaluation du processus d'apprentissage, par l'exercice de la métacognition. Par le dialogue pédagogique sur une situation réussie, il s'agit d'expliciter la démarche d'apprentissage, de prendre conscience de la façon dont on a acquis de nouveaux savoirs, de nouvelles habiletés ou de nouvelles attitudes.

9. Les jeux de simulation
Outil par excellence de l'apprentissage expérientiel, où l'on apprend en faisant, et où se réalise la conscience de ce que l'on vit par l'intermédiaire de la fiction, les jeux de simulation proposent aussi une confrontation immédiate des perceptions et des points de vue, où il s'agit en permanence de négocier le sens de l'action qui se déroule.

10. Le projet élève
Vu comme "une tâche définie et réalisée en groupe impliquant une mobilisation de celui-ci, débouchant sur une réalisation concrète, communicable et ayant une utilité sociale" (Le Grain) "en intégrant des savoirs nouveaux" (Michel Huber).

Et il faut faire tout cela ?

"Voilà les outils mis sur la table. Toute formation étant une stratégie, il s'agit de combiner, d'articuler ces différentes mises-en-situation pour créer les conditions d'une auto-socio-construction plus complexe et plus large que dans une simple démarche. (...) L'objectif n'est pas tant d'acquérir tel ou tel concept que de se former une capacité permanente à conceptualiser le réel afin que chacun puisse oeuvrer à dépasser les problèmes vitaux auxquels est confrontée l'humanité."

Je te répondrai en citant encore Michel Huber :

Si j'ai bien compris, il faut soumettre un problème à résoudre, partir des représentations des élèves et les aider à confronter leurs représentations pour arriver à une nouvelle représentation plus "efficace" que les précédentes, plus "viable" diront les pédagogues, pour expliquer le réel ou résoudre le problème.

Encore une fois, ce serait trop simple... C'est vrai que le recueil des représentations initiales, c'est aussi un autre truc à la mode. Tout dépend de ce qu'on en fait. Souvent, lorsque l'élève est invité à formuler ses propres questions de recherche ou ses propres explications d'un phénomène, cette sollicitation a pour objectif de transformer celles-ci selon les conceptions scientifiques établies. En caricaturant, cela se passe ainsi : "Que savez-vous de l'ozone ? ... Maintenant, je vais vous dire ce que c'est, en fait...".

S'agit-il toujours de stratégies constructivistes ? Peut-on concilier ces objectifs de substitution avec l'idée clé du constructivisme, soit l'idée de "viabilité" ? La question est débattue.

APPROCHE TRADITIONNELLE	SI C'ÉTAIT..	APPROCHE CONSTRUCTIVISTE
La carte de géographie "est" le territoire.	une métaphore...	La carte de géographie "parle" du territoire.
Il existe des "faits objectifs". La réalité existe en soi, en dehors de l'esprit humain.	une vision des choses...	L'objectivité est toujours relative à une culture, à un langage, à une histoire. La "réalité" est une construction de l'esprit humain.
La réalité peut être saisie dans son essence par la connaissance.	un rapport à la connaissance...	La réalité ultime échappe à notre connaissance.
Le savoir (les "lois de la nature") est un donné à découvrir, à déduire de la réalité en tant que telle.	une définition du savoir...	Le savoir résulte de l'expérience de la réalité. Il est une construction de l'être humain en vue de s'adapter à l'organisation de son monde.
Connaître.	une attitude cognitive...	Interpréter.
Vérité - objectivité - certitude - évidences.	des fétiches...	Doute - subjectivité - incertitude - signes.
Assurer la transmission des connaissances.	le rôle de l'enseignant...	Favoriser la complexification des représentations et susciter les interactions.
Recevoir passivement.	le rôle de l'élève...	Construire activement.

D'après J. Declercq et M. Lanchart dans "Autour des fiches de science. Itinéraires-conseils d'élèves" De Boeck Université, Bruxelles, 1992

Qu'en dis-tu?

J'ai l'impression que je suis tantôt à gauche, tantôt à droite, et que parfois, je ne sais pas très bien où je suis...

Quand il s'agit de déterminer si oui ou non il convient de recycler les bouteilles en verre, je leur laisse se forger leur propre opinion, puisque je sais qu'il n'y a pas moyen d'avoir une réponse définitive. Mais pour définir le concept de recyclage, je ne les laisse pas chipoter...

Chacun compose avec ses objectifs et les moyens dont il dispose, ressources ou contraintes. Il n'y a pas vraiment de recettes toutes faites.

D'accord, mais à quoi ressemblerait une démarche d'auto-socio-construction de A à Z? Tu vas quand même me donner quelques pistes, un exemple, je ne sais pas, moi...

Voici quelques ingrédients, proposés par Michel Huber, du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN). Il inventorie dix outils ou mises en situations pédagogiques qui favorisent l'auto-socio-construction des savoirs et de soi-même :

Pour J. Desautels et M. Larochelle, les conceptions scientifiques et les conceptions spontanées ne sont pas interchangeables : elles ne répondent pas aux mêmes questions et ne poursuivent pas les mêmes finalités. En tous cas, il s'avère que la confrontation n'amène pas le changement conceptuel escompté. Avec le temps, les représentations spontanées reprennent leur place puisque, dans la vie courante, elles fonctionnent.

C'est plutôt décourageant! Comment, alors, espérer arriver à un changement ?

Cela demande peut-être de reconsidérer notre rôle et nos moyens, en effet.

Selon Strike et Posner, c'est bien d'un changement dans "l'écologie conceptuelle" dont il est question, c'est-à-dire dans ce qui fait qu'une personne trouve une idée plausible, compréhensible et féconde.
Et ce n'est pas qu'une simple affaire de clarification de mots. Des "visions du monde" fort différentes sont en jeu, provoquant une "crise existentielle". Passer de l'une à l'autre requiert en effet une réorganisation conceptuelle qui touche aussi bien les croyances métaphysiques d'une personne, le stock de métaphores et d'analogies dont elle fait usage pour donner sens à ses expériences, que les standards épistémologiques auxquels elle adhère.
Selon eux, le changement conceptuel, tout comme l'apprentissage, ne peut résulter que d'une décision rationnelle, d'un processus de recherche par lequel une personne tente de comprendre et d'accepter les idées qui lui paraissent intelligibles et rationnelles.

Qu'est-ce qui peut amener une personne à prendre cette décision?

Une décision de cet ordre peut résulter de la prise de conscience de cette situation de crise existentielle. Elle a sans doute pour effet paradoxal de renforcer cette crise plutôt que de la résoudre mais permet de se donner les moyens de la gérer.

Et le rôle de l'enseignant dans tout cela ?

Pour R. KAËS, la formation humaine est une étape de transition qui "éteint la crise par une élaboration de la crise dans une situation contrôlée".
Il appartient donc au formateur d'être disponible à la crise des apprenants, voire de la faire émerger, pour que se crée l'espace d'élaboration de l'expérience de la rupture en eux et entre eux.
En même temps, l'aménagement de la rupture requiert un climat de confiance, le lien avec l'environnement connu et un cadre sécurisant représenté par le dispositif et la personne des formateurs.
Il s'agit donc de gérer le paradoxe du changement (la continuité dans la rupture) inhérant à une remise en question de l'identité individuelle et de l'identité groupale, en permettant que s'invente, par le jeu et au-delà de l'angoisse, un champ de l'illusion où naissent le désir et l'attente.

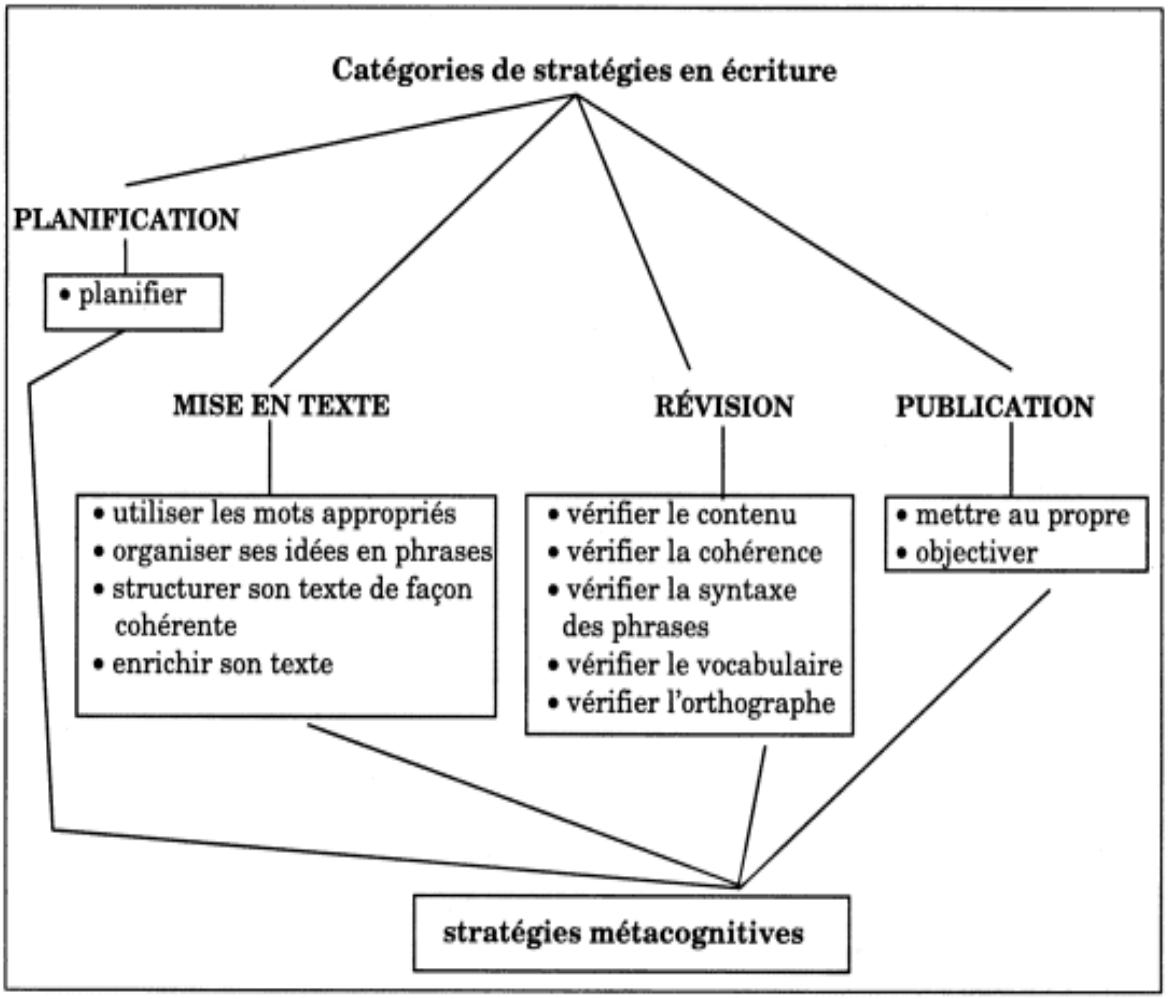
Tu ne pourrais pas me raconter tout cela sous la forme d'un autre conte ?

A ton tour cette fois...!

Annexe 3 (confère page 92)

Schéma du processus d'écriture, modèle de Flower et Hayes (1980), émanant du site :

www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/inter/prg_etudes/p401.html



Annexe 4 (confère page 156)

Tableau de l'évolution historique des configurations didactiques, proposé par Christian Puren (2006b : en annexe de l'article)

	compétences sociales de référence		actions sociales de référence	tâches scolaires de référence	constructions didactiques correspondantes
	langagière	**culturelle**			
1.	capacité à relire les grands textes classiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds communs d'humanité » (É. Durkheim) : **compétence transculturelle**	*lire*	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX^{e} siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à mobiliser les connaissances sur la culture des autres : **compétence métaculturelle**	*parler sur*	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec de étrangers	capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : **compétence interculturelle**	*parler avec agir sur*	- simulations et jeux de rôles - actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à cohabiter en permanence avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : **compétence multiculturelle**	*vivre avec*	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,…	- didactique du plurilinguisme (1990- ?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence de médiation dans le CECR - L (2000-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des conceptions commune de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : **compétence co-culturelle**	*agir avec*	Actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet »)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECRL (2000-?)

Annexe 5 **(confère page 195)**

Syllabus du cours de français dans lequel s'est inséré mon expérimentation (document fourni par le Dr. N. Chérif)

Université du Roi Abdel-Aziz
Faculté des Lettres et des Sciences humaines
Département des Langues européennes
Section de français
2e semestre 2010-2011

Syllabus du cours de français fonctionnel : Lanf 315

Enseignant:	Dr Névine CHERIF	**Lieu du cours:**	**Bâtiment:** 5 **Classe n°** 515
Bureau:	120	**Site web:**	
Heures de disponibilité:	Lundi-mercredi-samedi de 11h à 12h	**E-mail:**	nevinecherif@hotmail.com
Horaire des cours:	Lundi-mercredi-samedi de 9 h à 10h	:	

Descriptif du cours:

Ce cours a pour objectif d'amener les étudiants à maitriser la langue française, à l'oral comme à l'écrit, dans les situations de communication courantes du monde des affaires et des banques

Objectifs du cours:

A la fin de ce cours, l'étudiant doit être capable de:

a) Distinguer différents types de travailleurs. ;
b) Identifier et classer les entreprises.
c) Rédiger une lettre officielle, un CV.
d)Découvrir les services bancaires

Livre au programme:

- Penfornis (Jean-Luc), Affaires.com, CLE.International , Paris 2003.

Ressources supplémentaires:

Dictionnaire de correspondances Larousse.

Modalités d'évaluation:

Travail de l'année (60 pts) :

- 3 tests continus x 15 pts = 45 pts
- Devoirs = 15 pts

Final (40 pts) :

Test final= 40 pts

Instructions de présence:

- L' étudiant est tenu d'arriver au cours à l'heure et de ne quitter qu'à la fin du cours.
- Avant le début de chacun des cours, l'étudiant est tenu d'éteindre ses appareils électroniques (baladeur, cellulaire, etc.) et de préparer le matériel nécessaire pour le cours.
- L'étudiant est tenu de suivre les cours avec assiduité. En cas d'absence de plus de 20% des cours, l'étudiant n'est pas autorisé à passer l'examen final.

Contenu du cours et échéancier

2e semestre 2010-2011 – Français fonctionnel – LANF 315

Semaine	Sujet	Lectures exigées	Matériel employé
1	Les différents types de travailleurs et d'entreprises.		
2	Décrire une journée de travail		
3	A la recherche d'un emploi Passer un entretien d'embauche		
4	Rédiger un curriculum vitae		**Modèles de CV Et Des lettres de candidature**
5	Rédiger une lettre de candidature		
6	La lettre d'engagement		
	Analyser le contrat de travail		
7	Contrôle continu 1		
	Terminologie bancaire		
8	Opérations bancaires		
9	Ouverture de compte		
10	Virement- Procuration		
11	Remise de chèques en compte		
	Cloture de compte Révision		
12			
13			
14	Contrôle final		

Annexe 6 (confère séance 1, page 202)

Questionnaire inaugural ouvrant la phase préliminaire, préalable au projet, élaboré par mes soins et portant sur la formation que les étudiantes suivent dans le cadre de la licence du FLE à l'Université Roi Abdul Aziz

a. Version française

Chères Mesdemoiselles,

Vos professeurs réfléchissent pour toujours améliorer les cours et vous donner la meilleure formation possible. Pour nous aider dans cette réflexion, nous vous demandons aujourd'hui vos avis et vos idées, n'hésitez donc pas à dire ce que vous pensez sincèrement. C'est avec les critiques positives ou négatives qu'on peut améliorer les choses.

Merci de votre collaboration.

Vos professeurs

Numéro d'étudiant :

Niveau universitaire :

Née le :

Courriel :

---

1) **Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?**

2) **Pourquoi étudiez-vous le français ?**

3) **Après avoir fini vos études universitaires, pensez-vous que vous chercherez un emploi qui correspondra à votre diplôme ?**

4) **Pensez-vous que le français est une langue facile ou difficile ? Pourquoi ?**

5) **Quels sont vos cours préférés ? Pourquoi ?**

6) **Est-ce qu'en général, les cours vous paraissent compliqués ?**

   a. non, ils sont trop simples
   b. b- non, c'est très bien
   c. parfois compliqués
   d. oui, souvent trop compliqués
   e. oui, toujours compliqués

7) Selon vous, les « curricula » et « syllabus » sont-ils bien faits ? Quels conseils donneriez-vous s'il fallait les changer ?

8) Pensez-vous que les différents cours sont bien reliés entre eux et se complètent ?

9) Quelles sont les activités qui vous paraissent les plus utiles pour apprendre le français ? Pourquoi ?

10) Quelles sont les activités qui vous paraissent totalement inutiles ? Pourquoi ?

11) Est-ce que vous aimez travaillez avec le manuel ou est-ce que vous préférez les activités créées par les professeurs ? Pourquoi ?

12) Les professeurs utilisent-ils souvent la langue arabe dans la classe ?

a. 10% des interactions écrites ou orales
b. 30% des interactions écrites ou orales
c. 50% des interactions écrites ou orales
d. 80% des interactions écrites ou orales

13) Qu'est-ce que vous pensez d'un professeur qui parle beaucoup arabe en cours ?

a. c'est normal, vous êtes saoudienne
b. ça vous rassure, mais vous savez que ça ne vous aide pas à apprendre le français
c. c'est bien un peu, mais il ne faut pas que ça dure trop longtemps
d. vous n'aimez pas, vous êtes là pour apprendre à parler français

14) Est-ce que vous pouvez réfléchir en français ?

- Pour comprendre un énoncé oral ou écrit en langue française, vous le traduisez dans votre tête en arabe :

a. systématiquement
b. souvent
c. de temps en temps
d. très rarement

- Pour vous exprimer à l'oral ou l'écrit en langue française, vous le faites d'abord en arabe pour le traduire ensuite en français :

a. systématiquement
b. souvent
c. de temps en temps
d. très rarement

15) Selon vous, quelles sont les qualités essentielles d'un bon professeur ?

16) Selon vous, quelles sont les qualités essentielles d'un bon étudiant ?

17) Dans la vie quotidienne, est-ce que vous vous servez de l'ordinateur et d'internet ?

a. systématiquement
b. souvent
c. de temps en temps
d. très rarement

Pourquoi ?

18) Est-ce que vous utilisez l'ordinateur et internet dans vos études ?

a. systématiquement
b. souvent
c. de temps en temps
d. très rarement

Pourquoi ?

19) Pensez-vous que le recours aux ressources électroniques est très utile ou est-il une perte de temps et d'efforts ?

20) Est-ce que c'est facile d'accéder à l'internet ?

21) Où accédez-vous à Internet ?

22) En dehors de l'université, qu'est-ce que vous aimez faire comme loisirs ?

23) Classez ces activités selon vos préférences :

- Voyager
- Se promener en ville
- Écrire (poème, journal intime…)
- Créer un forum, un blog…
- Avoir un compte sur le Facebook, MySpace…
- Cuisiner ou regarder des émissions de cuisine
- Sortir avec des copines
- Faire du shopping
- Autres (précisez) :

24) Maintenant, utilisez l'espace libre (au verso) pour dire tout ce que vous avez à dire ou à demander : si vous êtes contentes, pas contentes, s'il y a des choses que vous ne comprenez pas, si vous avez des revendications ou des idées à donner à vos professeurs…. C'est le moment de vous exprimer…

b. <u>Traduction en arabe (version distribuée aux étudiantes)</u>

رقم الطالب :

المستوى الدراسي :

تاريخ الميلاد:

البريد الالكتروني :

---

1. **منذ متى تدرسين اللغة الفرنسية؟**

---

2. **لماذا اخترتِ دراسة اللغة الفرنسية؟**

---

3. **بعد حصولك على شهادتك الجامعية, هل تفضلين البحث عن وظيفة تناسب مؤهلك الجامعي(التخصص الفرنسي)؟**

---

4. **هل تعتقدين بان دراسة اللغة الفرنسية سهلة ام صعبة؟ لماذا؟**

---

5. **ماهي موادك المفضلة فيما يتعلق باللغة الفرنسية؟ لماذا؟**

---

6. **بشكل عام هل المواد تبدو لكي معقدة؟**

- لا, تعتبر سهلة جدا
- لا, جيدة
- احيانا معقدة
- نعم احيانا تعتبر معقدة جدا
- نعم دائما معقدة

7. **ما هو رايكِ في المنهج الدراسي للغة الفرنسية؟ ماذا تقترحين لتعديل المنهج؟**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

8. **هل يوجد ترابط وتكامل بين مواد الفصل الدراسي؟**

_____

9. **ما هي انواع الانشطة التي تبدو لكي الاكثر فاعلية لتعلم اللغة الفرنسية؟ لماذا؟**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10. **ما هي انواع الانشطة التي تبدو لكي غير مجدية لتعلم اللغة الفرنسية؟ ولماذا؟**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

11. **هل تفضلين الاكتفاء بالكتاب المقرر ام التنوع في مصادر المقرر الدراسي(انترنت, مجلات, جرائد, العاب.. الخ)؟ ولماذا؟**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

12. هل تستخدم الاستاذات اللغة العربية في الصف؟

- 10% من التواصل الشفهي والكتابي
- 30% من التواصل الشفهي والكتابي
- 50% من التواصل الشفهي والكتابي
- 80% من التواصل الشفهي والكتابي

13. ما رايك في الاستاذة التي تلجا كثيرا الى اللغة العربية اثناء الشرح؟

- عادي, لان جميع الطالبات يتحدثن العربية
- يستحسن, لان ذلك يسهل عملية الفهم لدى العديد من الطالبات مع العلم بان ذلك لا يساعد في تعلم اللغة الفرنسية
- يفضل قليلا, ولكن ليس باستمرار
- لا احبذ ذلك, لان الهدف من دراستي اكتساب اللغة الفرنسية من خلال ممارستها في الصف

14. هل تستطيعين التفكير باللغة الفرنسية؟

- *لفهم عبارة جديدة شفهية او كتابية باللغة الفرنسي تحتاجي لترجمتها في ذهنك باللغة العربية :*

- تلقائيا
- غالبا
- من وقت لآخر
- نادرا جدا

- *للتعبير شفهيا او كتابيا باللغة الفرنسية تقومين اولا بصياغتها باللغة العربية ومن ثم تترجمينها الى الفرنسية :*

- تلقائيا
- غالبا
- من وقت لآخر
- نادرا جدا

15. في رايك, ماهي الصفات الاساسية الواجب توفرها لدى الاستاذة الجيدة؟

_____

_____

16. في رايك, ما هي الصفات الواجب توفرها لدى الطالبة الجيدة؟

_____

_____

_____

_____

17. **هل تستخدمين جهاز الكمبيوتر وشبكة الإنترنت في حياتك اليومية؟**

- تلقائيا
- غالبا
- من وقت لآخر
- نادرا جدا

لماذا ؟

_____

_____

18. **هل تستخدمين جهاز الكمبيوتر و شبكة الانترنت في دراستك؟**

- تلقائيا
- غالبا
- من وقت لآخر
- نادرا جدا

لماذا؟

_____

_____

19. **في اعتقادك, هل يعتبر اللجوء الى المصادر الالكترونية مفيد جدا ام انه هدر للوقت و الجهد؟**

_____

_____

20. **هل من السهل عليكِ الاتصال بشبكة الانترنت؟**

_____

_____

21. **عددي بعض الاماكن التي يمكنكِ استخدام الانترنت بها.**

_____

_____

22. **ماهي الهوايات التي تفضلين ممارستها؟**

_____

_____

_____

23. رتبي الانشطة التالية حسب اولويتها لديكِ :

- السفر
- التنزه في مدينتك
- الكتابة (شعر, قصص قصيرة, مذكرات يومية...)
- انشاء منتدى او مدونة
- انشاء عضوية على الشبكات الاجتماعية مثل MySpace , Facebook ...
- الطبخ او مشاهدة برامج الطبخ
- الخروج مع الصديقات
- التسوق
- **اخرى (حددي):**

_____

_____

_____

_____

24. لديك الان انستي العزيزة صفحة حرة (في الخلف) لكي تعبري فيها كل ما تردين قوله او طلبه : اذا كنت سعيدة في قسم اللغة الفرنسية ام لا؛ اذا كانت لديك تساؤلات او استفسارات عن اشياء تعذر عليكِ فهمها في القسم؛ اذا كانت لديك مطالبات او افكار تحبين ان تعريضيها على استاذاتك... انها الفرصة المناسبة للتعبير عن كل ما يجول في خاطرك من اراء و افكار تساهمين بها للتطوير القسم.

c. <u>Réponses des étudiantes à la question n° 23 (confère page 243) et à la question n° 24 (confère page 310) du questionnaire inaugural</u> :

- <u>Rappel de la question n° **23**</u> :

Classez ces activités selon vos préférences :

- Voyager
- Se promener en ville
- Écrire (poème, journal intime…)
- Créer un forum, un blog…
- Avoir un compte sur le Facebook, MySpace…
- Cuisiner ou regarder des émissions de cuisine
- Sortir avec des copines
- Faire du shopping
- Autres (précisez) : _____

- <u>Rappel de la question n° **24**</u> :

Maintenant, utilisez l'espace libre (au verso) pour dire tout ce que vous avez à dire ou à demander : si vous êtes contentes, pas contentes, s'il y a des choses que vous ne comprenez pas, si vous avez des revendications ou des idées à donner à vos professeurs…. C'est le moment de vous exprimer…

غفار العمري

23. رتبي الأنشطة التالية حسب اولويتها لديكِ :

- السفر 5
- التنزه في مدينتك 4
- الكتابة (شعر، قصص قصيرة، مذكرات يومية...) 1
- انشاء منتدى او مدونة 2
- انشاء عضوية على الشبكات الاجتماعية مثل Facebook ، MySpace ... 8
- الطبخ او مشاهدة برامج الطبخ 7
- الخروج مع الصديقات 6
- التسوق 3
- **اخرى (حددي):**

24. لديك الان انستي العزيزة صفحة حرة (في الخلف) لكي تعبري فيها كل ما تردين قوله او طلبه : اذا كنت راضية في قسم اللغة الفرنسية ام لا؛ اذا كانت لديك تساؤلات او استفسارات عن اشياء تعذرعليكِ فهمها في القسم؛ اذا كانت لديك مطالبات او افكار تحبين ان تعرضيها على استاذاتك... انها الفرصة المناسبة للتعبير عن كل ما يجول في خاطرك من اراء و افكار تساهمين بها للتطوير القسم.

[5]

جين السريص

23. رتبي الأنشطة التالية حسب اولويتها لديك :

- السفر 1
- التنزه في مدينتك 2
- الكتابة (شعر، قصص قصيرة، مذكرات يومية...) 3
- انشاء منتدى او مدونة 6
- انشاء عضوية على الشبكات الاجتماعية مثل Facebook ، MySpace ... 5
- الطبخ او مشاهدة برامج الطبخ 4
- الخروج مع الصديقات 7
- التسوق 8
- **اخرى (حددي):**

_____

_____

_____

_____

24. لديك الان انستي العزيزة صفحة حرة (في الخلف) لكي تعبري فيها كل ما تردين قوله او طلبه : اذا كنت راضية في قسم اللغة الفرنسية ام لا؛ اذا كانت لديك تساؤلات او استفسارات عن اشياء تعذرعليك فهمها في القسم؛ اذا كانت لديك مطالبات او افكار تحبين ان تعرضيها على استاذاتك... انها الفرصة المناسبة للتعبير عن كل ما يجول في خاطرك من اراء و افكار تساهمين بها للتطوير القسم.

- أولاً منذ أن ~~دخلت~~ بدأت دراسة اللغة الفرنسية ، لم أستطع ابداء رأيي في أستاذة حصة (غير التقييم على الإنترنت من صفحة الدرس) ← لا أعتقد أنه هناك من يقرأها ...
جميع أساتذة كذا اجتمع في القسم وكلهم يحضرون الدستورات !! لذلك لم أستطع ابداء رأيي (خصوصاً إذا كان سلبياً) ... هذه هي المرة الأولى !!
- مستوى الطالبات في القسم (الفئات) جيد ضعيف ... وذلك يؤثر على غيرهم .. لذلم الأستاذة لا تستطيع الارتقاء بالمستوى .. أقترح وضع شروط جيدة لدخول القسم لا تجهيزية أو ترتبط باللغة الفرنسية
- أقترح تكثيف الجهود لتحسين المستوى في الاستماع ... فطي جزء من الفهم بالاستماع وذلك يكون مناطق زيادة الساعات داخل معامل الصوتيات ... وقبل ذلك اصلاحها ...!!
- أقترح توفير كتب وقصص وروايات باللغة الفرنسية وأيضاً قاموس ... كل ذلك لا يجده صعوبة جدة !! ← جيد جداً
- أقترح عمل أنشطة جماعية تهدف الارتقاء بالمستوى للقوي عن الطالبات وتكون الزامية كالمحاضرات
- أقترح تمديد سنوات الدراسة ... (لا سنوات لا أعتقد أنها كافية لدراسة اللغة)
وأيضاً عدم وضع أعداد تخصص في ترم واحد في بداية الدراسة هو أيضاً كعدد أقصى
- أقترح السماح للطالبات الخريجات بالالتحاق بالبعثة (متقاعدة في القسم) ... البعثة متاحة لجميع السنوات لمدة أول سنة ... ولكنه لا تشمل الخريجات

الخلف

أشكرك مرة أخرى جين على إتاحتك هذه الفرصة لك ...

[5]

عاجل - أطلب فتح أرام صيفية في القسم ... خصوصاً في الأرام التي تحتوي على 7 مواد تخصص

- أطلب فتح شعب يدرسنا فيها أساتذة "جبال" ... (أطلب أفضل من جبال) ...

- أرجو عدم الاستعانة بالمستويات الأولى ... (أقصد مدرسيهم يكونوا على درجة عالية من العلم) لأنهم هذه المستويات هي الأساس وما بعدها تعتمد عليها ...

من الزهراني

23. رتبي الأنشطة التالية حسب اولويتها لديكِ :

٣- السفر
١ - التنزه في مدينتك
٥ - الكتابة (شعر، قصص قصيرة، مذكرات يومية...)
٦ - انشاء منتدى او مدونة
٨ - انشاء عضوية على الشبكات الاجتماعية مثل Facebook ، MySpace ...
٧ - الطبخ او مشاهدة برامج الطبخ
٤ - الخروج مع الصديقات
٢ - التسوق
- **اخرى (حددي):**

_____
_____
_____
_____

24. لديك الان انستي العزيزة صفحة حرة (في الخلف) لكي تعبري فيها كل ما تردين قوله او طلبه : اذا كنت راضية في قسم اللغة الفرنسية ام لا؛ اذا كانت لديك تساؤلات او استفسارات عن اشياء تعذرعليكِ فهمها في القسم؛ اذا كانت لديك مطالبات او افكار تحبين ان تعرضيها على استاذاتك... انها الفرصة المناسبة للتعبير عن كل ما يجول في خاطرك من اراء و افكار تساهمين بها للتطوير القسم.

راضية في قسم الفرنسي ولكن المواد التي ندرسها لا تتواجد الكتب الخاصة لي وأنا الآن على وشك أن أنهي دراستي لهذه السنة القادمة ولم أجد إلى الآن قاموس فرنسي-فرنسي في السوسة وأتمنى أن تتوفر الكتب الخاصة علينا كلي في المكتبات وإن كانت المكتبات الجهوية وفيها هذه الكتب هي مكتبة واحدة فقط ولكن نتمنى أن يتوفر فيها كل شيء يتعلق باللغة الفرنسية

استبيانه العزيز

23. رتبي الأنشطة التالية حسب اولويتها لديك :

- السفر ١
- التنزه في مدينتك ٢
- الكتابة (شعر، قصص قصيرة، مذكرات يومية...) ٤
- انشاء منتدى او مدونة ٧
- انشاء عضوية على الشبكات الاجتماعية مثل Facebook ، MySpace ... ٨
- الطبخ او مشاهدة برامج الطبخ ٦
- الخروج مع الصديقات ٣
- التسوق ٥
- **اخرى (حددي):**

_____

_____

_____

_____

24. لديك الان انستي العزيزة صفحة حرة (في الخلف) لكي تعبري فيها كل ما تردين قوله او طلبه : اذا كنت راضية في قسم اللغة الفرنسية ام لا؛ اذا كانت لديك تساؤلات او استفسارات عن اشياء تعذرعليك فهمها في القسم؛ اذا كانت لديك مطالبات او افكار تحبين ان تعرضيها على استاذاتك... انها الفرصة المناسبة للتعبير عن كل ما يجول في خاطرك من اراء و افكار تساهمين بها للتطوير القسم.

اتمنى زيادة عدد المناهج الدراسية للغة الفرنسية وزيادة عدد السنوات الدراسية ٤ سنوات دراسية غير كافية لتعلم لغة جديدة لم يسبق لنا أن تعلمنا بها في حياتنا.

اتمنى زيادة أعضاء هيئة التدريس متخصصين في اللغة الفرنسية أي سبق لهم الحصول على درجة البكالوريوس أو الماستر أو الدكتوراه في اللغة الفرنسية وليس فقط خبرة.

التنوع في المناهج مثلاً ومع مادة رياضيات وعلوم باللغة الفرنسية ولابد من أن يقتصر القسم على الأدب. يجب مراعاة أذواق الطلاب، ليس الكل يرغب الأدب.

وضع أنشطة وندوات ومحاضرات باللغة الفرنسية.

عمل ملتقى لطالبات اللغة الفرنسية للإستفادة من خبرات البعض وثقافاتهن.

[5]

ريم بادويس

23. رتبي الأنشطة التالية حسب اولويتها لديك :

- 1 - السفر
- 5 - التنزه في مدينتك
- 3 - الكتابة (شعر، قصص قصيرة، مذكرات يومية...)
- 7 - انشاء منتدى او مدونة
- 2 - انشاء عضوية على الشبكات الاجتماعية مثل Facebook ، MySpace ...
- 8 - الطبخ او مشاهدة برامج الطبخ
- 6 - الخروج مع الصديقات
- 4 - التسوق
- **اخرى (حددي):**

أحب تربية القطط في منزلي ولكنه لسبب ما

24. لديك الان انستي العزيزة صفحة حرة (في الخلف) لكي تعبري فيها كل ما تردين قوله او طلبه : اذا كنت راضية في قسم اللغة الفرنسية ام لا؛ اذا كانت لديك تساؤلات او استفسارات عن اشياء تعذر عليكِ فهمها في القسم؛ اذا كانت لديك مطالبات او افكار تحبين ان تعرضيها على استاذاتك... انها الفرصة المناسبة للتعبير عن كل ما يجول في خاطرك من اراء و افكار تساهمين بها للتطوير القسم.

عندما دخلت القسم أحببته لفضل أستاذته فقد قدم لي يد المساعدة وقدم صالحة لقد أحسنوا جميعاً وعلموني شيئاً في اللغة ولكنه رغم ما قدمه لي في الدراسة حيث أن الأحوال وتغيرات أساتذة ورحيل دوام لجنة وصعوبة المنهج الذي لم يساعدنا أحد فيه/كنا نصطدم في الخروج أنه يلومه وعدني جيداً ولكن لا أنه قد فرق فرق الخروج في أي معدل مع أني أحب اللغة جداً وكنت أحلم دائماً بتعلمها مع اللغة بريطانية ولكني أحمد الله على أنه أخذ الأصل شيئاً فشيئاً ولكنه الحمد لله على كل حال

23. رتبي الأنشطة التالية حسب اولويتها لديك :

- السفر
- التنزه في مدينتك
- الكتابة (شعر، قصص قصيرة، منكرات يومية...)
- انشاء منتدى او مدونة
- انشاء عضوية على الشبكات الاجتماعية مثل Facebook ، MySpace ...
- الطبخ او مشاهدة برامج الطبخ
- الخروج مع الصديقات
- التسوق
- **اخرى (حددي):**

التنزه في المدينة - السفر - التسوق - الطبخ ومتابعة برامج الطبخ
الخروج مع الصديقات - الكتابة (تعريضات)
انشاء عضوية على شبكتي
وأفضل كثيرا الاهتمام بوقت المنزل

24. **لديك الان انستي العزيزة صفحة حرة (في الخلف) لكي تعبري فيها كل ما تردين قوله او طلبه : اذا كنت راضية في قسم اللغة الفرنسية ام لا؛ اذا كانت لديك تساؤلات او استفسارات عن اشياء تعذرعليكِ فهمها في القسم؛ اذا كانت لديك مطالبات او افكار تحبين ان تعرضيها على استاذاتك... انها الفرصة المناسبة للتعبير عن كل ما يجول في خاطرك من اراء و افكار تساهمين بها للتطوير القسم.**

تقديم أنشطة تعليمية للطالبات بأساليب مختلفة
للحصول على الفهم و توضيح كل المعوقات التي تمكنه
أن تصادف فكرة الطالبة وكيفية الحلول.

بتاير برنادي

23. رتبي الأنشطة التالية حسب اولويتها لديك :

(٤) السفر
(٥) التنزه في مدينتك
(٣) الكتابة (شعر، قصص قصيرة، مذكرات يومية...)
(٦) انشاء منتدى او مدونة
(٧) انشاء عضوية على الشبكات الاجتماعية مثل Facebook ، MySpace ...
(١) الطبخ او مشاهدة برامج الطبخ
(٢) الخروج مع الصديقات
(٨) التسوق

- **اخرى (حددي):**

الأنشطة التي أفضلها أكثر هي الذهاب إلى النادي
(الرياضة، السباحة)

24. لديك الان انستي العزيزة صفحة حرة (في الخلف) لكي تعبري فيها كل ما تردين قوله او طلبه : اذا كنت راضية في قسم اللغة الفرنسية ام لا؛ اذا كانت لديك تساؤلات او استفسارات عن اشياء تعذرعليك فهمها في القسم؛ اذا كانت لديك مطالبات او افكار تحبين ان تعرضيها على استاذاتك... انها الفرصة المناسبة للتعبير عن كل ما يجول في خاطرك من اراء و افكار تساهمين بها للتطوير القسم.

ليست لدي أي تساؤلات أو استفسارات تعذر علي فهمها حالياً وليست لدي أي مطالبات أو أفكار لأنني لم أجد العجز أو عدم القبول من طريقة أي أستاذة أو أسلوبها وأنا مقتنعة قليلاً للمستويات العليا وفي نفس الوقت بالحوق ولكن بما أنني وصلت لهذا المستوى فهذا دليل على رضايتي بقسم اللغة وأتمنى من الأستاذات أن يساعدوا في تعلمها بطريقة تجعلها لا معقدة جداً وأن يفهموا ويتقبلوا أعمالنا أو حسناتنا بتفهم ويساعدونا على تطويره، غير ذلك، أنا شاكرة لهم على تعليمنا هذه اللغة.

ميادة الحازمي

23. رتبي الأنشطة التالية حسب اولويتها لديكِ :

⑨ السفر

③ التنزه في مدينتك

⑦ الكتابة (شعر، قصص قصيرة، مذكرات يومية...)

⑩ انشاء منتدى او مدونة

④⑤ انشاء عضوية على الشبكات الاجتماعية مثل Facebook ، MySpace ...

① الطبخ او مشاهدة برامج الطبخ

② الخروج مع الصديقات

⑥ التسوق

- **اخرى (حددي):**

_____

_____

_____

_____

24. لديك الان انستي العزيزة صفحة حرة (في الخلف) لكي تعبري فيها كل ما تردين قوله او طلبه : اذا كنت راضية في قسم اللغة الفرنسية ام لا؛ اذا كانت لديك تساؤلات او استفسارات عن اشياء تعذرعليكِ فهمها في القسم؛ اذا كانت لديك مطالبات او افكار تحبين ان تعرضيها على استاذاتك... انها الفرصة المناسبة للتعبير عن كل ما يجول في خاطرك من اراء و افكار تساهمين بها للتطوير القسم.

جميلك الاستاذة حسن التعامل مع الطالبات على حسب المستوى الدراسي للطالبة
و مراعاة مستوى الفتنا .

زهراء العذيقي

23. رتبي الأنشطة التالية حسب اولويتها لديكِ :

4 السفر
3 التنزه في مدينتك
6 الكتابة (شعر، قصص قصيرة، مذكرات يومية...)
7 انشاء منتدى او مدونة
5 انشاء عضوية على الشبكات الاجتماعية مثل Facebook ، MySpace ...
8 الطبخ او مشاهدة برامج الطبخ
2 الخروج مع الصديقات
1 التسوق
- **اخرى (حددي):**

الذهاب إلى السينما

24. لديك الان انستي العزيزة صفحة حرة (في الخلف) لكي تعبري فيها كل ما تردين قوله او طلبه : اذا كنت راضية في قسم اللغة الفرنسية ام لا؛ اذا كانت لديك تساؤلات او استفسارات عن اشياء تعذرعليكِ فهمها في القسم؛ اذا كانت لديك مطالبات او افكار تحبين ان تعرضيها على استاذاتك... انها الفرصة المناسبة للتعبير عن كل ما يجول في خاطرك من اراء و افكار تساهمين بها للتطوير القسم.

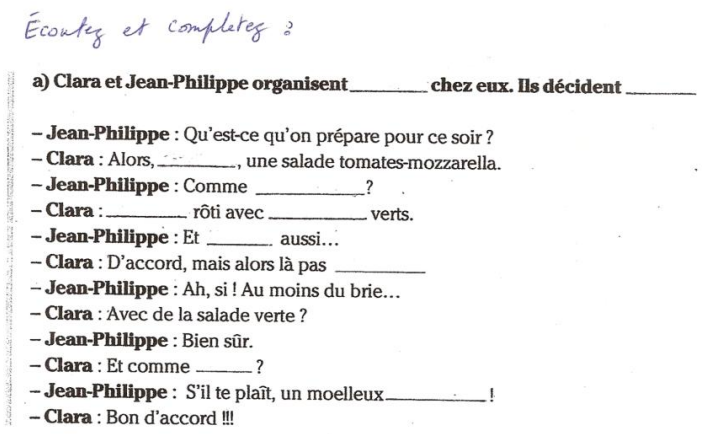
* يفضل أن تكون أسئلة الاختبارات متعلقة بالمحاضرات وتتضح ولا تكون صيغته وصراعاته مستوى الطالبة والأسئلة التي تفرق بين الطالبات اللاتي يأخذن جهاد أول مرة والطالبات اللاتي أخذنها من قبل.
* احترام الطالبات وعاملتهم كطالبات جامعيات وعدم التلفظ عليهم بألفاظ غير لائقة.

Annexe 7 (confère séance 2, page 202)

Phase préalable au projet

(développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire)

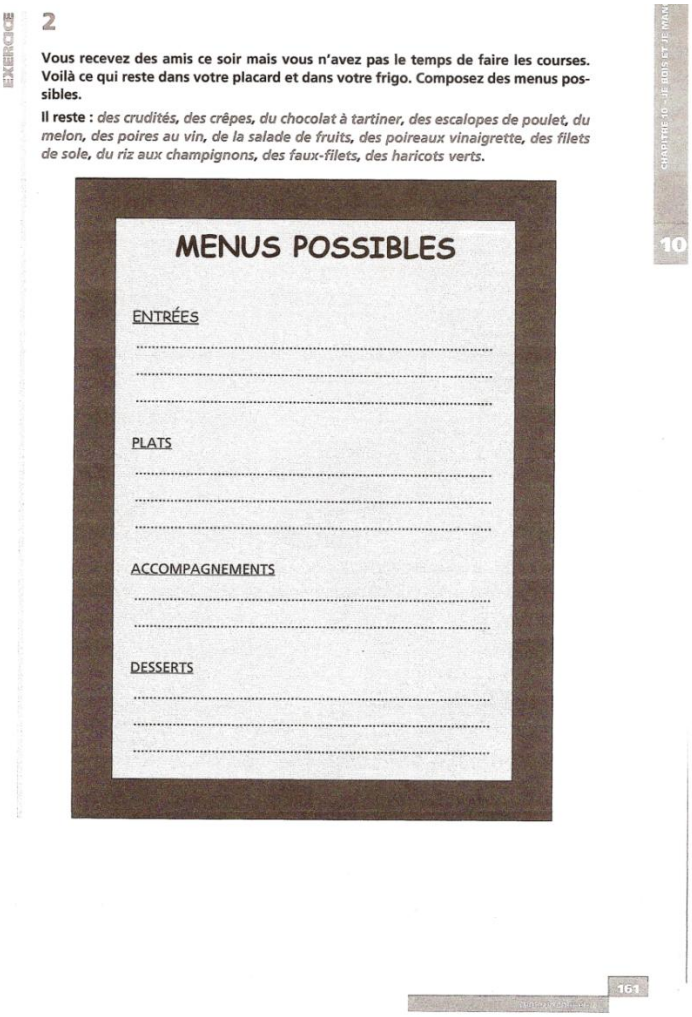
Exercices extraits de l'ouvrage *Vocabulaire en action, A1* (2010 : 155, 161)



Écoutez et complétez :

a) Clara et Jean-Philippe organisent _____ chez eux. Ils décident _____

– **Jean-Philippe** : Qu'est-ce qu'on prépare pour ce soir ?
– **Clara** : Alors, _____, une salade tomates-mozzarella.
– **Jean-Philippe** : Comme _____ ?
– **Clara** : _____ rôti avec _____ verts.
– **Jean-Philippe** : Et _____ aussi…
– **Clara** : D'accord, mais alors là pas _____
– **Jean-Philippe** : Ah, si ! Au moins du brie…
– **Clara** : Avec de la salade verte ?
– **Jean-Philippe** : Bien sûr.
– **Clara** : Et comme _____ ?
– **Jean-Philippe** : S'il te plaît, un moelleux _____ !
– **Clara** : Bon d'accord !!!



EXERCICE 2

Vous recevez des amis ce soir mais vous n'avez pas le temps de faire les courses. Voilà ce qui reste dans votre placard et dans votre frigo. Composez des menus possibles.

Il reste : *des crudités, des crêpes, du chocolat à tartiner, des escalopes de poulet, du melon, des poires au vin, de la salade de fruits, des poireaux vinaigrette, des filets de sole, du riz aux champignons, des faux-filets, des haricots verts.*

MENUS POSSIBLES

ENTRÉES
.....
.....
.....

PLATS
.....
.....
.....

ACCOMPAGNEMENTS
.....
.....

DESSERTS
.....
.....
.....

CHAPITRE 10 – JE BOIS ET JE MANGE

10

161

Annexe 8 (confère séance 3, page 202)

Phase préalable au projet

(développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire)

Exercice élaboré par mes soins

samedi 26 mars 2011

Nom :

……

1. **Brice Morvent est :**
   a. chef de cuisine
   b. acteur
   c. présentateur

2. **Il prépare la recette de la :**
   d. crème flammée
   e. crème grillée
   f. crème brûlée

3. **Quels sont les ingrédients de cette recette ?**

   ---

4. **Classez la préparation de la recette selon l'ordre chronologique.**

   - Séparer les jaunes des blancs d'œufs
   - Cuire au bain-marie pendant une heure à 100°.
   - Préchauffer le four à 100°
   - Etaler la cassonade sur les crèmes.
   - Faire bouillir la crème et le lait
   - Filtrer le mélange

- Blanchir les jaunes d'œufs avec le sucre
- Une fois le mélange lait/grains de vanille prêt, l'ajouter délicatement aux jaunes d'œufs blanchis
- Caraméliser le sucre au chalumeau.
- Une fois cuite, retirer les crèmes et les laisser refroidir un peu.
- Fendre la gousse de vanille et en extraire les grains
- Préparer le bain-marie : dans une grande plaque à demi rempli d'eau, déposer les ramequins dedans.

5. Choisissez la bonne réponse :

a. le verbe <u>blanchir</u> signifie :

- o faire cuire une première fois dans l'eau bouillante
- o Mélanger en fouettant les jaunes d'œufs avec le sucre

b. Brice Morvent fait cuir le mélange au bain-marie pour :

- o garder la crème brûlée bien moelleuse
- o garder la crème brûlée bien molle

c. le verbe <u>caraméliser</u> signifie :

- o brûler le sucre
- o mettre du caramel

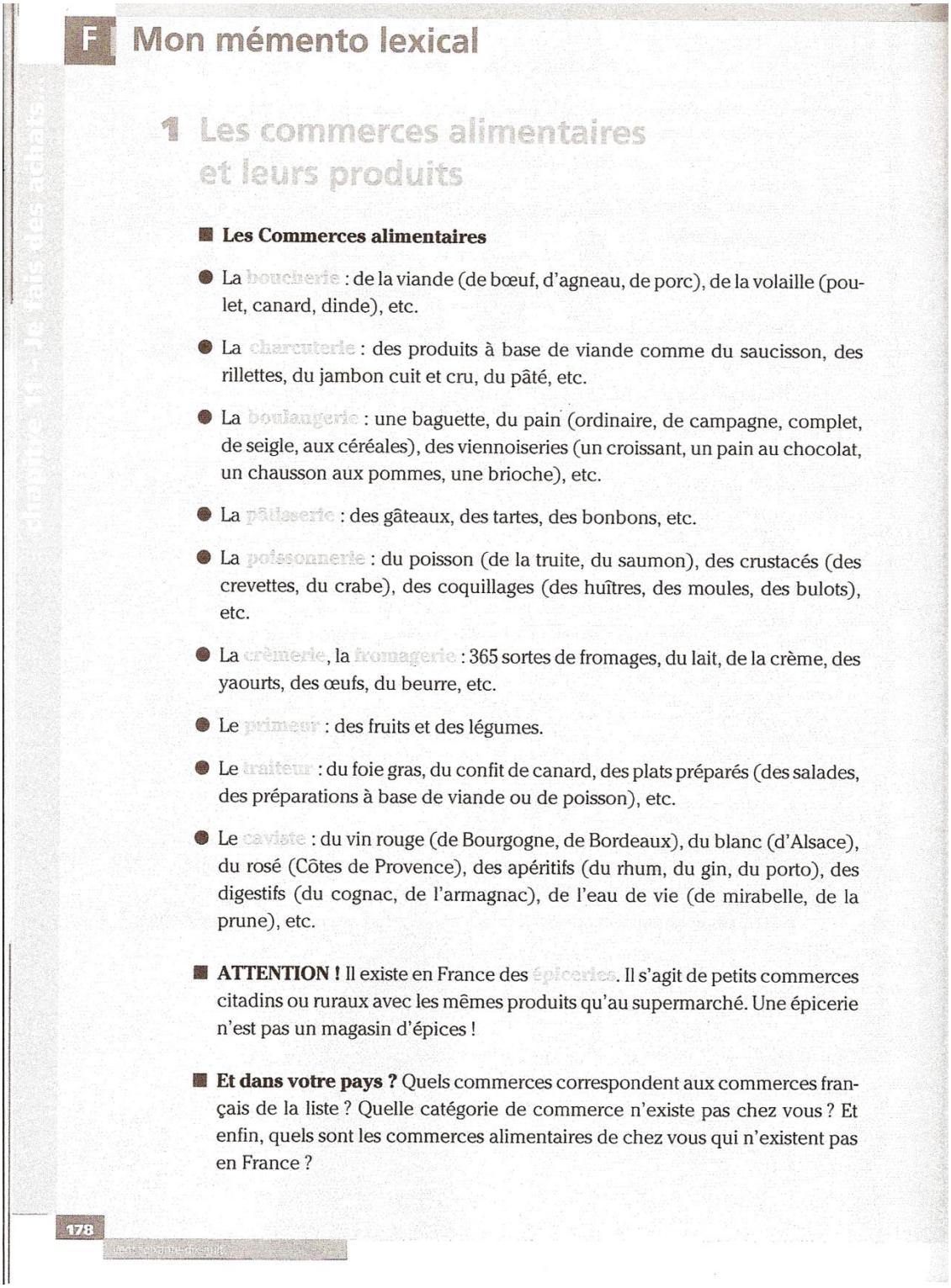
Bon appétit et bonne chance ! ☺

Annexe 9 (confère séance 4, page 202)

Phase préalable au projet

(développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire)

Extraits de l'ouvrage *Vocabulaire en action, A1* (2010 : 178, 165-170, 160)



F Mon mémento lexical

1 Les commerces alimentaires et leurs produits

■ **Les Commerces alimentaires**

- La boucherie : de la viande (de bœuf, d'agneau, de porc), de la volaille (poulet, canard, dinde), etc.
- La charcuterie : des produits à base de viande comme du saucisson, des rillettes, du jambon cuit et cru, du pâté, etc.
- La boulangerie : une baguette, du pain (ordinaire, de campagne, complet, de seigle, aux céréales), des viennoiseries (un croissant, un pain au chocolat, un chausson aux pommes, une brioche), etc.
- La pâtisserie : des gâteaux, des tartes, des bonbons, etc.
- La poissonnerie : du poisson (de la truite, du saumon), des crustacés (des crevettes, du crabe), des coquillages (des huîtres, des moules, des bulots), etc.
- La crèmerie, la fromagerie : 365 sortes de fromages, du lait, de la crème, des yaourts, des œufs, du beurre, etc.
- Le primeur : des fruits et des légumes.
- Le traiteur : du foie gras, du confit de canard, des plats préparés (des salades, des préparations à base de viande ou de poisson), etc.
- Le caviste : du vin rouge (de Bourgogne, de Bordeaux), du blanc (d'Alsace), du rosé (Côtes de Provence), des apéritifs (du rhum, du gin, du porto), des digestifs (du cognac, de l'armagnac), de l'eau de vie (de mirabelle, de la prune), etc.

■ **ATTENTION !** Il existe en France des épiceries. Il s'agit de petits commerces citadins ou ruraux avec les mêmes produits qu'au supermarché. Une épicerie n'est pas un magasin d'épices !

■ **Et dans votre pays ?** Quels commerces correspondent aux commerces français de la liste ? Quelle catégorie de commerce n'existe pas chez vous ? Et enfin, quels sont les commerces alimentaires de chez vous qui n'existent pas en France ?

178

F Mon mémento lexical

1 Les repas

■ **En général,** la journée comporte 4 « repas »

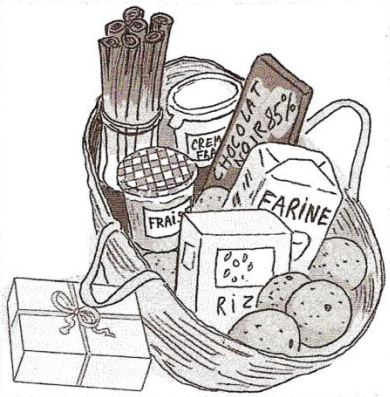
- le matin => le petit déjeuner
- entre midi et 14 h => le déjeuner
- vers 16 h => le goûter (surtout pour les enfants)
- entre 20 h et 22 h => le dîner

■ **Et chez vous ?** À quelle heure mange-t-on ?

.....

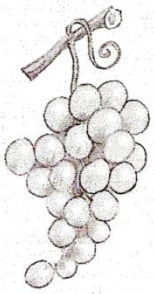
.....

.....



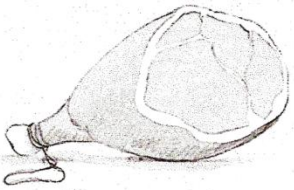
Une cerise

Une botte de radis

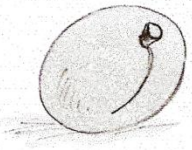


Du raisin

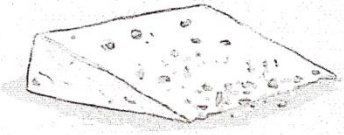
Une religieuse au chocolat



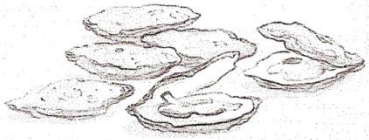
Du jambon



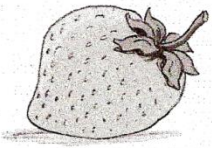
Un abricot



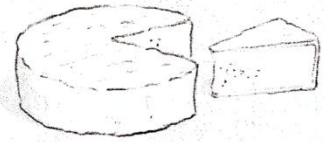
Du roquefort



Des huîtres

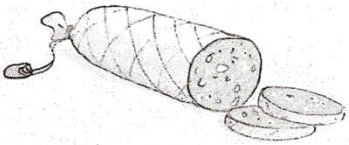


Une fraise

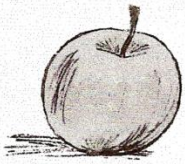


Un camenbert

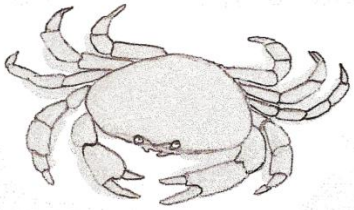
Des moules



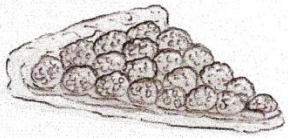
Un saucisson



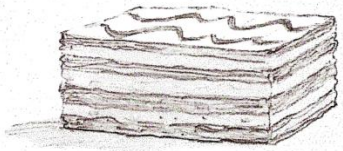
Une pomme



Un crabe

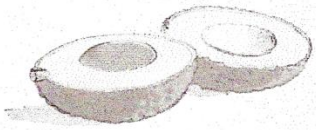


Une tarte aux framboises

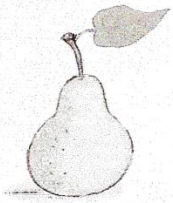


Un millefeuille

Une carotte



Un avocat



Une poire

2 Les aliments

L'alimentation

- Les fruits (m.) : une pomme, une poire, une orange, une banane, un kiwi, un ananas, une pêche, du raisin, un pamplemousse, un melon, une prune, un abricot, une fraise, une cerise, etc.
- Les légumes (m.) : une tomate, une carotte, des poireaux (m.), des haricots (m.) verts, une salade verte, un artichaut, un poivron, une pomme de terre, un avocat, un radis, des épinards (m.), des petits pois (m.), un chou vert, un chou rouge, un chou blanc, etc.
- Les féculents (m.) et les légumineuses (f.) : des pâtes (f.) et du riz, des lentilles (f.), des pois chiches (m.), des haricots (m.) rouges et blancs, etc.

- Les viandes (f.) : le porc, le bœuf, le veau, l'agneau (m.), etc.
- Les volailles (f.) : le poulet, la dinde, le canard, etc.
- La charcuterie (f.) : le jambon, le saucisson, le pâté, le foie gras, etc.
- Les poissons (m.) et les fruits de mer (m.) : le saumon, le thon, la truite, le bar, la sole, les huîtres (f.), le crabe, les crevettes (f.), les moules (f.), etc.
- Les produits laitiers (m.) :
  les fromages (m.) => le brie, le camembert, le cantal, le roquefort, le fromage de chèvre, le gruyère, etc.
  et aussi => le fromage blanc, le yaourt, le beurre, la crème fraîche, etc.
- Les desserts :
  les glaces (f.) **(au lait ou à la crème)** => à la vanille, au chocolat, à la fraise, au café, au caramel, etc.
  les sorbets (m.) **(à l'eau)** => à l'abricot, à la framboise, à la pomme, à la poire, au cassis, à la mangue, etc.
  les pâtisseries (f). => la tarte aux pommes / aux abricots / aux citrons / aux poires ; la tarte Tatin ; le millefeuille ; l'éclair (au chocolat, au café) ; la religieuse (au chocolat, au café) ; le baba au rhum ; etc.
  les crèmes (f.) => au chocolat, au café, à la vanille, au caramel, etc.
  les crêpes (f.) => au miel, au chocolat, à la crème chantilly, à la confiture, au sucre, etc.

■ **Et chez vous ?** Quels sont les aliments préférés ? Citez :

- une viande : .....
- un poisson : .....
- trois fruits : .....
- deux légumes : .....

3 Les boissons

■ **Les boissons alcoolisées**

- les apéritifs (m.) : un vin cuit, un kir, une anisette, etc.
- les digestifs (m.) : un cognac, une poire, un marc de Bourgogne, un Calvados, une eau de vie, etc.

- les vins (m.) rouges, rosés et blancs : les bordeaux, les bourgognes, les côtes du Rhône, les vins d'Alsace, les beaujolais, etc.
- les bières (f.) : une bière blanche, blonde, brune – à la pression ou en bouteille.

Les boissons non alcoolisées et froides

- non gazeuse : l'eau (f.) plate (minérale ou du robinet), les jus (m.) de fruit (un jus d'orange, un jus de pomme…), les sirops (m.) à l'eau (une menthe à l'eau, une grenadine), un verre de lait, etc.
- gazeuses : la limonade, les sodas (m.), l'eau gazeuse, les sirops à l'eau gazeuse (un diabolo menthe, un diabolo grenadine)

Les boissons non alcoolisées et chaudes

- un café, un café-crème, un thé vert / noir / citron, une tisane, un tilleul-menthe, une verveine, un capuccino, un chocolat chaud, etc.

4 Le savoir-vivre

À la maison

En France, quand on est invité chez quelqu'un pour dîner, il est préférable d'arriver avec un quart d'heure de retard. On offre du vin, des fleurs ou le dessert et, en général, on évite de parler de politique ou d'argent.

Au restaurant

Au restaurant, en France, au moment de payer l'addition, on peut laisser un pourboire. Le montant de ce pourboire dépend du degré de satisfaction du client. Le pourboire est de toute façon facultatif : le montant de l'addition comprend déjà 15 % pour le service.

Et dans votre pays ? Laisse-t-on aussi un pourboire ? Quelle est la règle ?

.....

.....

.....

Les types de restaurants

- En France, on peut manger dans un restaurant de cuisine française (brasserie, restaurant gastronomique) ou dans un restaurant chinois, vietnamien, thaïlandais, grec, turc, italien…

- Il existe de nombreux guides qui permettent d'évaluer la qualité de la cuisine servie dans les restaurants. Les deux guides les plus connus sont le guide *Gault et Millau* et le guide *Michelin*. En fonction de la qualité du décor et de la cuisine, les grands restaurants sont classés dans le guide *Michelin* en trois catégories : * / ** / ***.

- Dans les villes, il existe aussi des lieux de restauration rapide : des sandwicheries, des fast-food, des kebabs, certaines boulangeries ou certains traiteurs.

- **Et dans votre pays ?** Où peut-on aller manger ? Quelles sont les règles pour être un(e) invité(é) parfait(e) ?

.....

.....

.....

.....

D Je pratique

EXERCICE

1

Vous faites des courses. Demandez les produits suivants : *pizza, tomates, moutarde, farine, jambon, chocolat, tarte au citron, poireaux, moutarde, pâtes, pâté de campagne, gâteau au chocolat, haricots verts, crème fraîche, riz, pommes, confiture* **et** *oranges.*

1. **À la boulangerie**

Je voudrais une part de : ..... , ... , ...

2. **Au marché aux fruits et légumes :**

Je voudrais un kilo de : ..... , ... , ... , ...

Je voudrais une botte de : ..... .

3. **À la crèmerie / fromagerie :**

Je voudrais une livre de : ..... .

4. **À l'épicerie :**

Je voudrais un pot de : ..... , ... , ...

Je voudrais un paquet de : ..... , ... , ...

Je voudrais une tablette de : ..... .

5. **À la boucherie :**

Je voudrais une tranche de : ..... , ...

Annexe 10 (confère séance 5, page 202)

Phase préalable au projet

(développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire)

Exercice élaboré par mes soins

30 La vie en rose et rouge

Tartare de fraises et tomates au balsamique

Pour **4 personnes** | Préparation **15 minutes** | Réfrigération **1 heure**
Difficulté ★ | Coût €

- 250 g de fraises
- 6 tomates grappe
- Le jus de 1 citron
- Quelques baies roses
- 6 cuil. à soupe d'huile d'olive
- 2 cuil. à soupe de vinaigre balsamique
- Sel, poivre

1 Équeutez les fraises et coupez-les en petits dés. Épépinez les tomates et coupez-les en petits dés. Pressez le citron.

2 Mélangez l'huile d'olive, le jus de citron et le vinaigre. Salez et poivrez. Écrasez les baies roses pour les réduire en poudre grossière. Mélangez-les à la sauce.

3 Mettez les dés de fraise et de tomate dans un saladier avec la sauce et mélangez le tout. Placez 1 h au réfrigérateur avant de servir dans des petits bols.

Le conseil de Cyril Vous pouvez parsemer cette salade de copeaux de parmesan.

Quiche lorraine

pour **4 à 6 personnes** – préparation : **10 minutes** – cuisson : **35 minutes**
difficulté : ★★ – coût : €

- 230 g de pâte brisée étalée toute prête
- 200 g de lardons
- 3 œufs
- 25 cl de crème fraîche
- Noix muscade
- Sel, poivre

Pour le moule :
- 20 g de beurre mou

1 Faites chauffer le four à 200 °C (th. 7). Faites chauffer une petite poêle. Faites-y blondir les lardons 3 min à feu moyen, puis posez-les sur du papier absorbant.

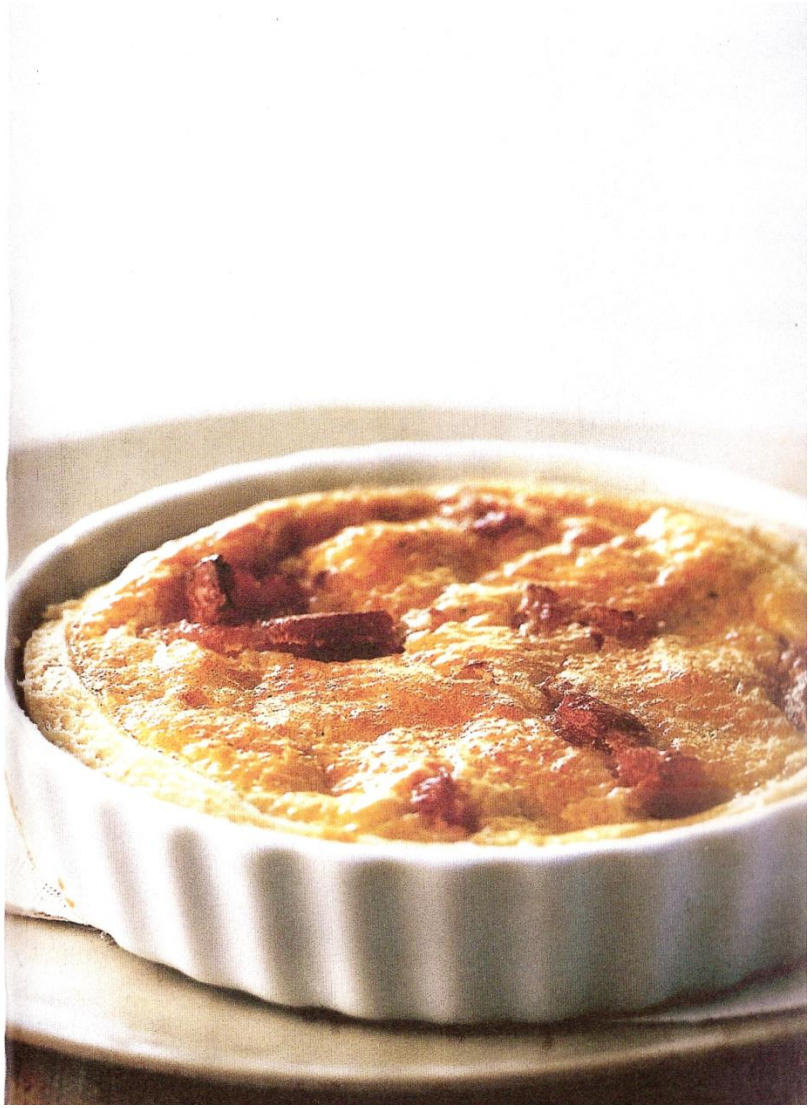
2 Beurrez un moule à tarte à bord un peu haut (environ 3 cm) de 22 à 24 cm de diamètre avec le beurre mou. Posez la pâte brisée dans le moule et piquez le fond à la fourchette. Retirez le surplus qui dépasse.

3 Répartissez les lardons le plus régulièrement possible sur le fond de pâte.

4 Cassez les œufs dans un récipient. Crevez les jaunes et battez les œufs avec une fourchette pendant 20 secondes. Ajoutez la crème, 2 pincées de noix muscade, 2 bonnes pincées de sel, 4 tours de moulin à poivre. Mélangez encore.

5 Versez doucement le mélange sur la pâte, sans trop déplacer les lardons. Faites cuire 30 min sur la grille du four. La pâte doit être dorée et la crème prise. Laissez reposer 5 min avant de servir.

Conseil
Si vous utilisez un moule à bord non cannelé, vous le beurrerez plus facilement et vous pourrez ainsi démouler aisément la quiche.



TEMPS DE PRÉPARATION : **30 MN** TEMPS DE CUISSON : **7 MN**

INGRÉDIENTS
POUR 4 PERSONNES

SOUFFLÉ NUTELLA®
Lait entier 160 g (16 cl)
Amidon 15 g
Sucre semoule 5 g
Jaunes d'œufs 40 g (2 pièces)
Nutella® 90 g
(acheté chez votre épicier)
Blancs d'œufs 120 g (4 pièces)
Sucre semoule 50 g

DIVERS
Noisettes grillées 50 g
Cassonade 50 g
Beurre 50 g

soufflé

au Nutella®

Chaque chef revendique l'origine du soufflé. Pour ce qui est des soufflés sucrés, je pense en détenir la meilleure recette... grâce à mon ami Nicolas Berger, chef pâtissier des restaurants d'Alain Ducasse et véritable sommité en la matière.

Soufflé Nutella® :
Dans une casserole, mélanger le lait, l'amidon, les jaunes d'œufs et le sucre. Porter à ébullition en remuant vivement à l'aide d'un fouet.
Ajouter ensuite le Nutella®, débarrasser dans une jatte et mettre en attente.
Dans une cuve de batteur électrique muni d'un fouet, mettre les blancs d'œufs tempérés à monter et ajouter le sucre petit à petit.
Lorsque les blancs sont bien montés, incorporez-les au reste de la préparation. Mélanger délicatement à l'aide d'un fouet.
Verser ensuite le soufflé dans des tasses préalablement beurrées et sucrées avec de la cassonade.
Lisser à raz à l'aide d'une spatule.
Cuire dans un four préchauffé à 190 °C (th. 6) pendant 7 mn.

Finition :
À l'aide d'un cornet, rayer de Nutella® la surface du soufflé et parsemer quelques éclats de noisettes grillées.

MON PETIT TRUC
Cette recette permet de réaliser les soufflés à l'avance. On peut les stocker au réfrigérateur pendant environ 2 à 3 heures avant de les cuire.

Tâche virtuelle

mercredi 30 mars 2011

Nom : …….

Vous recevez les Auger demain soir mais vous n'avez pas le temps de sortir pour faire des courses. En tenant compte du menu qui est proposé,

1. Rédigez la liste de courses à faire pour votre dîner.

Menu	**Produits à acheter**	**Rayons**
Entrée		
……	…… …… ……	…… …… ……
Plat principal		
……	…… …… ……	…… …… ……
Dessert		
……	…… …… ……	…… …… ……

2. Puis, consultez le site http://www.supermarche.tv/ et choisissez un des supermarchés afin de faire des courses en ligne.
   - Quel supermarché choisissez-vous ? ……
   - Indiquez le montant de vos courses. …….

Annexe 11 (confère séance 6, pages 202-203)

Phase préalable au projet

(développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire)

Extraits de l'ouvrage *Vocabulaire Progressif du Français, niveau intermédiaire* (1998 : 136, 138) et de l'ouvrage *Top Chef, les meilleures recettes, les techniques & astuces des chefs* (2010 : 62-67)

LES GRANDES SURFACES – LES GRANDS MAGASINS – LES MARCHÉS

◦ Les « **grandes surfaces** » sont d'immenses **supermarchés**, situés à la périphérie des villes. Elles vendent des produits de consommation courante (alimentation, vêtements, lessive, équipements de sport, livres, disques…). Leurs prix sont en général plus bas que dans les petits commerces.

◦ Sur les **marchés**, beaucoup plus pittoresques et très animés, on trouve des produits frais, souvent **appétissants** et bien présentés. Les marchands servent les clients qui remplissent leur **panier**.

◦ Les « **grands magasins** » (Galeries Lafayette, Printemps…), situés au centre ville, vendent surtout des vêtements, de la parfumerie, de la lingerie, des bijoux, de l'électro-ménager, de la vaisselle, des meubles…

◦ Quand le client fait les courses dans une grande surface, il cherche dans les différents **rayons** (vêtements, viande, etc), regarde les prix sur les **étiquettes**, achète des produits en **promotion** ou en **solde**. Il remplit **son chariot** et va à **la caisse** pour régler. Il peut demander **la livraison à domicile** de ses **achats**.

◦ Dans un grand magasin, on commence par regarder les **vitrines**, puis on demande des renseignements au **vendeur** ou à la **vendeuse**. Quand c'est « **pour offrir** », on peut demander **un paquet-cadeau**, et le vendeur **emballe** l'objet dans un joli papier.

FAIRE LES COURSES

On peut acheter…

un morceau de fromage, de viande…
un pot de confiture, de crème…
une botte d'oignons, de radis, de carottes…
un tube de dentifrice, de concentré de tomate…
une bouteille d'huile, de lait, d'eau…
une plaque de beurre, de chocolat…
une tranche (fine, épaisse) de jambon…
un paquet de biscuits, de sucre…
un sac de pommes de terre…
une boîte de thon, de petits pois…
un flacon de parfum, d'eau de toilette…
une barquette de fraises, de framboises…

Quelle quantité ?

un kilo (= 1 000 g)
une livre (= 500 g)
une demi-livre (= 250 g)

un litre
un demi-litre
un quart de litre

une dizaine (de) (= 10)
une douzaine (de) (= 12)

la moitié (de) (= 1/2)

Remarque : On dit plus souvent « une livre » que « un demi-kilo ».

Comment demander un produit ?

Je voudrais un kilo de tomates bien mûres, s'il vous plaît.
Vous pouvez me donner une livre de cerises, s'il vous plaît ?
Est-ce que vous avez du lait frais ?
Il me faudrait trois stylos bleus.
Vous n'avez pas de tarte aux pommes, aujourd'hui ?
Est-ce que vous auriez des stylos-feutres violets ?

Comment demander le prix ?

Quel est le prix des chaussures noires qui sont dans la vitrine, s'il vous plaît ?
Vous pouvez me dire le prix de ce parfum ?
(les poivrons) Ils **font combien** ?* / Ils **sont à combien** ?*
Combien coûte ce gâteau aux poires, s'il vous plaît ?
(pour un seul objet) **Ça coûte combien** ? / **C'est combien** ?
(pour un total) **Ça fait combien** ?
Je vous dois combien ?

Comment commenter le prix ?

C'est / ça coûte (un peu) (trop) cher
Ce n'est pas donné !
Ça coûte « les yeux de la tête* » !
Ça coûte une fortune !

≠ **Ce n'est pas / ça ne coûte pas (trop) cher.**
≠ **C'est donné !**
≠ **C'est raisonnable.**
≠ **Ça ne coûte rien.**

LES USTENSILES DU CHEF

UN FOUET

Comme son nom l'indique, il sert à fouetter. Œufs en neige, crèmes et sauces ont souvent besoin de lui pour un mélange parfait.

UNE MANDOLINE

C'est l'outil indispensable pour tailler des légumes (parfois des fruits) en tranches régulières. Ses lames interchangeables permettent de régler l'épaisseur des tranches et de découper en julienne. Les chefs professionnels la préfèrent en métal et, selon votre usage, l'investissement sera utile. Vous pouvez aussi opter pour un modèle en plastique.

UN CUL-DE-POULE OU BOL À MÉLANGER

Saladier le plus souvent en inox, au fond arrondi, utilisé pour mélanger des ingrédients ou monter des œufs en neige. Il est également idéal pour cuire certains aliments au bain-marie (chocolat ou sauces, par exemple) et fait aussi un élégant plat de service.

UN CHINOIS

Cette passoire très fine doit son nom à sa forme conique qui rappelle sans mal un chapeau chinois. On s'en sert pour passer des préparations contenant des petits morceaux, mais aussi des bouillons. Le chinois étamine servira au filtrage le plus fin.

UNE PAIRE DE CISEAUX DE CUISINE

Robustes et très tranchants, les ciseaux de cuisine sont parfaitement adaptés pour couper les emballages ou les aliments tels que les feuilles de briques.

UNE PLANCHE À DÉCOUPER

Choisissez-la de préférence en bois et épaisse pour préserver les lames de vos couteaux lors des découpes. Un grand modèle vous donnera plus de confort et d'espace de travail. Pensez à la gratter à l'eau de Javel régulièrement pour la désinfecter.

UN HACHOIR À MAIN

Il sert à la fois à hacher la viande, les légumes et les herbes. Il hache généralement moins finement qu'un robot, ce qui est mieux, notamment en ce qui concerne l'aspect du hachis.

UNE CUILLÈRE PARISIENNE

Elle permet d'obtenir des boules de fruits ou de légumes en creusant la chair des produits. Le trou central permet de faire écouler le jus. Plusieurs modèles de 1 à 2 centimètres pour des boules de tailles différentes. Il existe également des cuillères moulées donnant des formes particulières à la découpe.

UN MOULIN À LÉGUMES ET PRESSE-PURÉE

Leur principe est de presser les aliments à réduire en purée contre une grille. Le moulin à manivelle offre une purée onctueuse, aérée qui ne « corde » pas la pomme de terre. Complétez ce moulin avec un presse-purée. Constitué d'un manche et d'une grille ou d'un embout en zigzag, il a l'avantage de laisser des morceaux plus consistants.

UN FOUET ÉLECTRIQUE

Équipé d'une lame ou d'un fouet, il est très utile dans la préparation de certaines pâtes ou émulsions. Selon votre budget et vos besoins, investir dans un blender ou un robot multifonction complet sera d'une grande utilité.

UNE RÂPE

Fromage ou zestes d'agrumes, les aliments qui se râpent sont nombreux. Il existe plusieurs sortes de râpe, mais optez de préférence pour un modèle « lime » plus efficace.

LA BATTERIE POUR CUIRE

UNE POÊLE EN INOX

Elle permet de saisir et de garder les sucs au fond de la poêle pour déglacer. Choisissez un inox de qualité (10/18e) et investissez dans une marque (De Buyer, par exemple).

UNE POÊLE ANTIADHÉSIVE

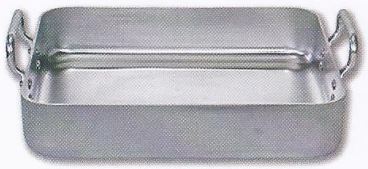
Elle est parfaite pour toutes les cuissons sans matière grasse, mais ne retient pas les sucs. Utilisez des ustensiles antiadhésifs pour ne pas abîmer le revêtement.

UNE CASSEROLE (OU « RUSSE » DANS LE JARGON)

Quatre casseroles de tailles différentes constituent une très bonne base. Avec ou sans manche amovible, choisissez-les avec un fond épais qui assure une meilleure distribution de la chaleur.

UN PLAT À RÔTIR

Comme bien souvent, l'inox reste le meilleur choix. Ce matériau conduit aussi bien la chaleur que le cuivre, et votre plat pourra s'utiliser à la fois au four et directement sur le feu, ce qui est très pratique pour déglacer des sauces. Équipez-vous de deux ou trois plats de tailles différentes à compléter avec un plat à débarrasser pratique aussi bien sur le plan de travail que pour la cuisson.



UNE COCOTTE EN FONTE

Elle sert à réaliser tous les plats à mijoter. Émaillée ou non, la fonte préserve le moelleux et la saveur des aliments. Les marques Staub ou Le Creuset font référence. Vous pouvez également opter pour des petites cocottes individuelles qui, en plus d'être chic, permettent de conserver facilement au chaud vos préparations.

UNE SAUTEUSE

Comme son nom l'indique, et pourvu qu'on ait le coup de main nécessaire, on y fait sauter toutes sortes d'aliments. Ses bords évasés sont utiles pour une cuisson à l'étouffée.

UN WOK

Ses parois antiadhésives permettent de cuisiner sans matière grasse. Choisissez-le avec une base bien épaisse et en fonte pour les plaques en induction.

UN FAITOUT OU MARMITE

Il sert essentiellement à la cuisson d'aliments nécessitant une grande quantité d'eau. De 26 à 28 centimètres, préférez-le dans sa version cocotte-minute ou autocuiseur, indispensable dans toute cuisine.

ET AUSSI...

- Une cuillère à portion sans fentes pour servir un plat avec son jus.
- Une cuillère à portion avec fentes qui, au contraire, filtre le jus.
- Une louche pour les soupes et autres bouillons.
- Une spatule pour transférer dans le plat de service.
- Une écumoire pour dégager les impuretés de surface des bouillons de cuisson.
- Une pince à viande utile pour retourner la viande ou toute pièce sans la piquer.

LA MALLETTE DE COUTEAUX

UN COUTEAU D'OFFICE
(petit couteau pointu pour préparer et trancher les légumes)

La longueur de sa lame varie de 7 à 11 centimètres. Il sert essentiellement à éplucher les légumes et à peler les fruits. Sa pointe tranchante en fait l'outil idéal pour enlever le cœur ou les pépins de nombreux fruits.

UN COUTEAU DE CUISINE OU DE CHEF
(pour hacher)

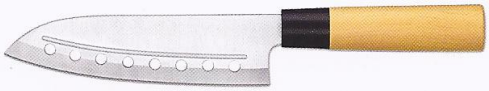
Son utilisation dépend de la longueur et de la largeur de sa lame. Afin d'exploiter au mieux ses possibilités, il est conseillé de choisir une lame large d'une longueur de 35 centimètres. Avec ce modèle, vous trancherez aussi bien les morceaux de viande que les légumes, et vous hacherez finement bien plus vite. C'est le couteau que vous aurez le plus souvent en main après le couteau d'office.

UN COUTEAU-SCIE
(pour couper tomates, oignons, pain…)

On le connaît mieux sous le nom de couteau à pain. Il coupe avec précision les tranches de pain, mais peut également être utilisé dans la découpe de certains légumes (tomates et oignons, notamment), voire pour trancher le saumon.

UN COUTEAU À DÉSOSSER
(pour découper les viandes)

Il permet de détacher facilement la viande des os, mais sert aussi à lever des filets. Sa lame fine le rend maniable, et particulièrement efficace lorsqu'il s'agit de trancher des articulations ou des ligaments en profondeur. On l'utilise en le faisant glisser parallèlement le long de l'os. Il faut veiller à ne pas couper directement les os avec, car cela émousserait la lame.



UN COUTEAU JAPONAIS

Les couteaux japonais ont une géométrie particulière. Le plus typique est le Santoku qui présente une lame d'environ 10 à 20 centimètres de long et dont le tranchant est droit. Le terme « *santoku* » signifie littéralement « trois mérites » pour trancher, découper et hacher. C'est le couteau universel japonais. Citons également le Nakiri pour les légumes, le Deba pour hacher, et le Yanagiba/Sashimi pour émincer finement.

UN COUTEAU DE FILET DE SOLE

(pour lever des filets de poisson)

Grâce à sa lame flexible, on passe aisément sous l'arête dorsale pour lever des filets de poisson. Dans ce cas, on l'utilise à plat en faisant des mouvements de va-et-vient. Il a aussi d'excellentes qualités de découpe quand il s'agit de trancher du poisson.

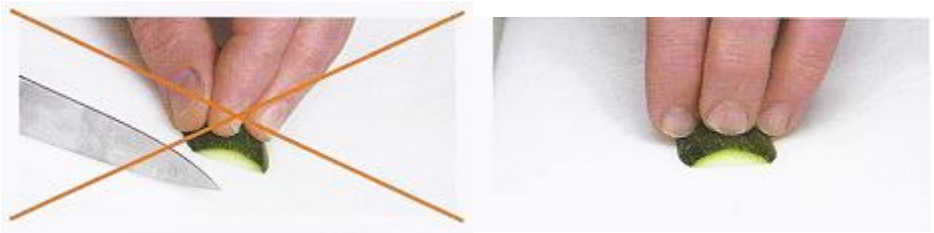
UN ÉCONOME

Il existe trois modèles. Celui à lame pivotante est parfait pour les longs légumes, quant à celui à lame fixe, il est plus pratique pour les légumes ronds. L'épluche tomate est un bon compromis. Selon votre main, choisissez celui qui vous convient le mieux.

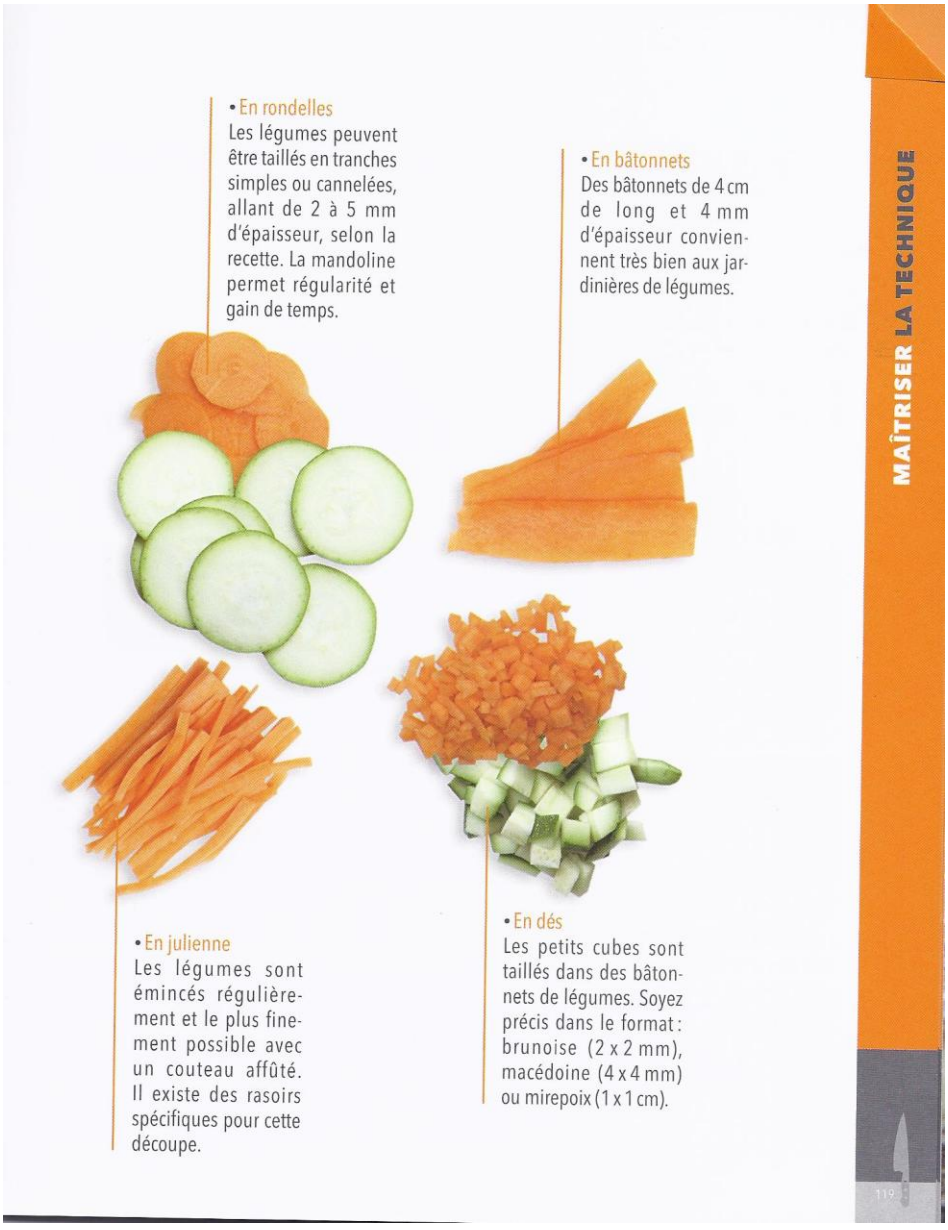
UN BON COUTEAU DOIT AVOIR :

- Un manche riveté.
- Une lame en fer forgé, plus lourde, solide et tranchante.
- Une soie (partie de la lame qui se trouve dans le manche) qui court jusqu'au bout du manche. Cela garantit que la lame et la soie sont monoblocs et que le couteau a un bon équilibre.
- Une lame aiguisée. Utilisez pour cela un aiguiseur plutôt qu'un fusil qui demande une certaine dextérité au risque d'abîmer le fil de la lame.

TAILLER LES LÉGUMES



La bonne position des doigts : l'erreur habituelle consiste à placer son pouce sur le côté du légume, en prenant le risque de se couper. Il faut au contraire placer le pouce à l'arrière. Cette position permet de reculer les autres doigts en rythme avec le couteau.



Annexe 12 (confère séances 7 & 8, page 203)

Phase préalable au projet

(développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire)

Extraits de l'ouvrage *Tourisme.com* (2004 : 113, 107, 106), de l'ouvrage *Grammaire pratique du français en 80 fiches* (2000 : 73) et de l'ouvrage *Grammaire du Français, Cours de civilisation française de la Sorbonne* (1991 : 117)

11 Les pronoms personnels

1. Fonctions des pronoms personnels dans la phrase

	Tonique (non rattaché au verbe)	Sujet	Complément		
			Objet direct	Objet indirect	Circonstanciel de lieu
Pers. sing.					
1re	*moi*	*je (j')*	*me (m')*		
2e	*toi*	*tu*	*te (t')*		
3e	*lui/elle*	*il/elle*	*le/la (l')*	*lui*	Lieu où l'on est/ lieu où l'on va : *y*
		on	*se (s')*		
Pers. plur.					
1re	*nous*	*nous*	*nous*		
2e	*vous*	*vous*	*vous*		Lieu d'où l'on vient : *en*
3e	*eux/elles*	*ils/elles*	*les*	*leur*	
			se (s')		

• **Fonction pronom tonique**

– Pour renforcer un nom ou un pronom : ***Moi,*** *je pars à Prague.*
M. et Mme Pasteur, ***eux,*** *vont en Roumanie.*

– Après le présentatif ***c'est*** : *C'est* ***lui*** *notre guide.*

– Après une préposition : *Je te téléphonerai demain, tu es chez* ***toi*** *?*

• **Fonction complément d'objet direct**

– Pour remplacer des noms déterminés de personnes ou de choses : ***me (m')/te (t')/le, la (l')/nous/vous/les*** :
Vous avez visité ***ce musée*** *? Oui, je* ***l'ai*** *visité.*
Vous rencontrerez ***les participants*** *? Non, je ne* ***les*** *rencontrerai pas.*

– Pour remplacer des noms indéterminés de personnes ou de choses ou une quantité indéterminée : ***en***
Vous voulez ***du café*** *? Non, je n'****en*** *veux pas.*
Vous avez ***des enfants*** *? Non, nous n'****en*** *avons pas./Oui, nous* ***en*** *avons* ***trois.*** (quantité précisée en fin de phrase)

• **Fonction complément d'objet indirect**

Pour remplacer des noms de personnes uniquement : ***me (m')/te (t')/lui, la (l')/nous/vous/leur :***
J'ai téléphoné ***à Madame Chen*** → *Je* ***lui*** *ai téléphoné.*

2. Place des pronoms personnels

– Il y a un seul pronom. Dans ce cas, on le place **devant le verbe** aux temps simples et composés. Avec la négation, on le place entre la première négation et le verbe.
Je ***l'appelle.*** *Je* ***l'ai*** *appelé. Je vais* ***l'appeler.*** *Je ne* ***l'ai*** *pas appelé.*

– Il y a deux pronoms. Dans ce cas, on les place comme suit :

me (m')/te (t') *se (s')* *nous/vous*	*le/la (l')* *les*	*lui* *leur*	*y*	*en*

Je ***la leur*** *réserve. Nous* ***vous en*** *offrons.*

EXERCICES

A. Choisissez le pronom qui convient.

1. Nous ne *(la) (lui)* connaissons pas.
2. Je *(leur) (les)* téléphone ce soir.
3. Je ne *(l') (lui)* ai pas envoyé son billet.
4. L'hôtesse *(les) (leur)* a annoncé l'atterrissage.
5. Ce guide, on ne *(le) (lui)* comprend pas.

B. Répondez comme dans l'exemple.

Un passeport ? Je *(ne pas avoir).*
→ *Un passeport ? Je n'en ai pas.*
1. Une valise ? Je *(ne pas prendre).*
2. Mon sac ? Je *(ne pas porter).*
3. Des visites guidées ? Elle *(faire).*
4. En Espagne ? On *(aller)* tous les ans.
5. De Turquie ? Elles *(revenir)* enchantées.

VOS VACANCES : « TOUREXPRESS VOUS LES OFFRE À MOITIÉ PRIX. »

C. Remettez les phrases dans l'ordre.

Avez-vous visité le château de Versailles ?
1. ai/Non,/pas/je/l'/visité./ne/
2. vais/visiter/Je/dimanche/le/prochain./
3. le/Voulez/avec/visiter/-vous/moi ?
4. y/D'accord,/on/ensemble./va

D. Remplacez les mots soulignés par des pronoms.

1. Nous proposons des boissons aux passagers.
2. Je distribue le programme aux participants.
3. Je communique ces informations à notre agent de réceptif.
4. Nous offrons deux nuits d'hôtel à cette cliente.
5. Il accompagne son groupe à la gare.
6. Nous envoyons nos nouveaux tarifs aux hôtels.
7. Nous vous préparons vos billets d'avion.
8. Je vais à l'aéroport avec M. et Mme Noiret.

5 Les verbes : modes et temps

1. L'indicatif

Le mode indicatif présente un fait certain dans le passé, dans le présent ou dans le futur.

• **Le présent**

Le présent exprime une action en cours d'accomplissement ou une habitude, une répétition.

*Ce guide n'**est** pas libre, il **est** en visite avec un groupe.*
*Tous les ans, ils **partent** aux sports d'hiver.*

– **Verbes du premier groupe** (type *parler*) :
Radical + *-e, -es, -e, -ons, -ez, -ent.*

– **Verbes du deuxième groupe** (type *finir*) :
Radical + *-s, -s, -t, -sons, -sez, -sent.*

– **Verbes du troisième groupe :**
Un radical : *accueillir → j'accueille*
Deux radicaux : *écrire → j'écris/nous écrivons*
Trois radicaux : *vouloir → je veux/nous voulons/ils veulent*

• **L'expression du futur**

– **Le futur simple :** *Le train partira demain.*
Infinitif du verbe + *-ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont.*

– **Le futur proche** plutôt employé à l'oral : *Le train va partir.*
Verbe *aller* au présent + infinitif

• **L'expression du passé**

– **Le passé récent :** *Elle vient de partir.*
Verbe *venir* au présent + *de* + infinitif

– **Le passé composé** exprime un fait accompli à un moment du passé. C'est le temps du **récit** : *Nous **sommes allés** au Canada et nous **avons loué** une voiture.*
Auxiliaire *être* ou *avoir* au présent + participe passé
Les verbes conjugués avec l'auxiliaire *être* sont : les verbes pronominaux *(se présenter)* ; les verbes de déplacement *(aller, venir…)* ; les verbes d'état *(rester, devenir…)*.

– **L'imparfait** exprime un fait en cours d'accomplissement dans le passé. Il peut exprimer **une habitude** dans le passé. C'est aussi le temps de la **description** : *Les Parisii vivaient sur l'île de la Cité.*
Radical 1re pers. plur. du prés. + *-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient*

2. L'impératif

Le mode impératif exprime **un ordre, un conseil.** Il s'emploie sans pronom sujet et n'a que 3 personnes : les 2e personnes du singulier et du pluriel (*tu* et *vous*) et la 1re personne du pluriel *(nous)*.
Les 3 formes du présent de l'impératif viennent du présent de l'indicatif : *regarder → regarde, regardons, regardez,*
choisir → choisis, choisissons, choisissez

⚠ **Attention !** Pour les verbes du 1er groupe (-er), la 2e pers. singulier ne prend pas de « s ».

Verbes irréguliers : ***(être)*** (sois, soyons, soyez), ***(avoir)*** (aie, ayons, ayez), ***(savoir)*** (sache, sachons, sachez), ***(vouloir)*** (veux/veuille, voulons, voulez/veuillez).

EXERCICES

A. Employez les verbes entre parenthèses au temps qui convient.

L'année dernière, les Duclos *(partir)* _____ à Saint-Pétersbourg. Ils y *(rester)* _____ 4 jours. Ils *(être)* _____ très contents de découvrir cette ville. Ils *(visiter)* _____ le centre historique. Ils *(faire)* _____ de belles excursions avec un guide local qui *(parler)* _____ français. Ils *(revenir)* _____ enchantés de leur séjour.
Cette année, les Duclos *(ne pas aller)* _____ à l'étranger. Ils *(prendre)* _____ leurs vacances en France.
Mais l'année prochaine, ils *(retourner)* _____ en Russie. Ils *(aller)* _____ à Moscou. Ils y *(rester)* _____ 10 jours. Ils *(avoir)* _____ le temps de bien visiter Moscou et ils *(faire)* _____ plusieurs excursions. Ils *(revenir)* _____ certainement enchantés de leur voyage !

B. Cochez les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire *être* au passé composé.

descendre ❒	faire ❒	vivre ❒
sortir ❒	attendre ❒	partir ❒
voyager ❒	tourner ❒	aller ❒
connaître ❒	rester ❒	revenir ❒

C. Voici la présentation d'une excursion à Lyon :

Départ à 10 h 30 de Paris. Voyage en TGV. Déjeuner dans le train. Arrivée à Lyon à 13 h. Tour de ville commenté en autocar. Promenade dans le vieux Lyon. Visite de la cathédrale Saint-Jean. Dîner dans un restaurant de cuisine régionale. Retour à Paris vers 23 h.

1. Présentez cette excursion au futur simple.
Vous partirez à 10 h 30 de Paris. Vous _____
2. Racontez cette excursion au passé composé.
Nous sommes partis à 10 h 30 de Paris. Nous _____

D. Transformez en employant l'impératif.

Veuillez signer ! → *Signez s'il vous plaît !*
1. Veuillez remplir cette fiche ! → _____
2. Veuillez éteindre votre portable ! → _____
3. Veuillez vous asseoir ! → _____
4. Veuillez ne pas prendre de photos ! → _____

4 L'adjectif qualificatif

1. Accord de l'adjectif : masculin et féminin

• **Règle générale :** pour former le féminin des adjectifs on ajoute un ***-e*** au masculin : *motivé/motivée, français/française*

• Mais beaucoup d'adjectifs ont une forme identique au masculin et au féminin : *touristique, autonome, bilingue, célibataire*

• D'autres changent d'orthographe et de prononciation :

Masculin	Féminin
gro***s***	gro***sse***
bo***n***/nu***l***	bo***nne***/nu***lle***
culture***l***/pare***il***/parisi***en***	culture***lle***/pare***ille***/parisi***enne***
récepti***f***	récepti***ve***
neu***f***	neu***ve***
étrange***r***	étrange***re***
premi***er***	premi***ère***
accompagna***teur***	accompagna***trice***
promet***teur***	promet***teuse***
fabule***ux***	fabule***use***
public	publi***que***
beau (bel)/nouveau (nouvel)*	***belle/nouvelle***
vieux (vieil)*	***vieille***

* 2 formes au masculin : *beau/nouveau/vieux* devant consonne et *bel/nouvel/vieil* devant voyelle et *h* muet.

2. Accord de l'adjectif : singulier et pluriel

• Pour former le pluriel des adjectifs, on ajoute un ***-s*** au singulier.
un CV intéressant/des CV intéressants

• Les adjectifs qui se terminent en ***-al*** ou ***-eau*** ont un pluriel en ***-aux*** ou ***-eaux***.
le nouveau stage original/les nouveaux stages originaux

• Certains adjectifs de couleur sont invariables. Ce sont des noms employés comme adjectifs : *une valise **marron**/des valises **marron**, un sac de voyage **orange**/des sacs de voyage **orange**.*

3. Place de l'adjectif qualificatif

• En général après le nom *(un produit **touristique allemand**)* sauf certains adjectifs fréquents et courts : ***bon, mauvais, beau, nouveau, petit, grand, vieux…***, les nombres et ***premier, dernier, prochain*** qui se placent avant le nom.
*Nous recherchons **trois nouveaux** forfaitistes.*
*Le **prochain** train à destination de Barcelone partira à 15 h 19.*

• Pour les dates, ***premier, dernier, prochain*** sont après le nom : ***Mardi prochain**, nous organisons un tournoi de tennis.*

• Dans les écrits publicitaires, les adjectifs sont souvent avant le nom pour valoriser, apprécier : *Découvrez notre **splendide** théâtre !*

4. Adjectif et participe passé

Employé sans auxiliaire et dans un groupe nominal, le participe passé fonctionne comme un adjectif.
*Sur la droite, voici une place royale **construite** au XVII^e^ siècle.*
*Laura est trop **fatiguée** pour participer à cette excursion.*

Tâche 3 (Lire la recette des tartelettes.)

EXERCICES

A. Complétez puis mettez au pluriel.
Satisfait : un client _____, une touriste _____
Ancien : un palais _____, une église _____
Touristique : un séjour _____, une prestation _____
Complet : un hôtel _____, une visite _____
Sportif : un club _____, une activité _____
Nouveau : le _____ musée, le _____ aéroport, la _____ agence
Long : un _____ voyage, une _____ randonnée
Dernier : le _____ vol, la _____ croisière
Bon : un _____ guide, une _____ animatrice
Égyptien : un monument _____, une pyramide _____

B. Dites le contraire :
Les pays froids → les pays chauds
Les petits hôtels → _____
Le mauvais temps → _____
Les villes modernes → _____
Les longs séjours → _____
Les voyages individuels → _____

C. Complétez les phrases et accordez les adjectifs.
1. De votre chambre, vous avez une *(beau)* _____ vue sur la mer.
2. Vous apercevez de *(vieux)* _____ maisons *(restauré)* _____.
3. Je cherche une valise *(neuf)* _____, *(marron)* _____ et une *(joli)* _____ veste *(blanc)* _____.
4. Découvrez l'Inde du Sud : de *(beau)* _____ paysages, d'*(immense)* _____ plantations de thé et de café et une *(bon)* _____ cuisine *(épicé)* _____.

5 Omission de l'article

▶ **Il n'y a pas d'article après la préposition « de » dans des expressions de quantité :**

beaucoup
plus
autant
moins
un peu
trop
assez
→ **de, d'**

un kilo
une tasse
un paquet
un morceau
une bouteille
une boîte
une tranche
→ **de, d'**

Beaucoup de touristes visitent les châteaux de la Loire.
Prête-moi un peu d'argent !
Donnez-moi un kilo de fraises, s'il vous plaît !
J'ai acheté trois bouteilles de vin.

1) Ne dites pas :
J'ai beaucoup de travail.
J'ai beaucoup des amis.
Mais dites :
J'ai beaucoup de travail.
J'ai beaucoup d'amis.

2) Ne dites pas :
J'aime beaucoup de fromage.
Mais dites :
J'aime beaucoup le fromage.
(idée générale)
ou :
Je mange beaucoup de fromage.
(idée de quantité)

▶ **Il n'y a pas d'article quand le 2e nom d'un groupe nominal précise le sens du premier :**

une carte de → crédit / bibliothèque / séjour
d' → étudiant / identité

une salle de → classe / séjour / cinéma / bain
d' → attente

COMPAREZ

Nous avons acheté une table de cuisine. (un certain type de table)
Pose le pain et la viande sur la table de la cuisine. (la table de notre cuisine)

J'ai besoin d'une photo d'identité pour mon passeport. (un type de photo) Regarde ! C'est une photo de la petite Émilie. (une photo particulière)

METTRE EN PRATIQUE

6 Imitez le modèle.

a. Du sel (un peu)
→ *Un peu de sel*

1. des touristes (beaucoup) → beaucoup …
2. du travail (trop) → trop …
3. de l'eau (assez) → assez …
4. de la confiture (plus) → plus …

b. Un album avec des photos
→ *Un album de photos*

1. un ballon pour le football → …
2. un bouquet avec des tulipes → …
3. des chaussures pour le sport → …
4. une agence pour les voyages → …

15

OMISSION DES ARTICLES INDÉFINIS ET PARTITIFS

■ DEVANT UN NOM PRÉCÉDÉ D'UNE EXPRESSION DE QUANTITÉ

L'article indéfini et l'article partitif sont omis.

beaucoup de	plus de
trop de	assez de
autant de	moins de
peu de	etc.

– Il y a *beaucoup d'*arbres fruitiers dans ce jardin.
– J'ai *plus de* travail que l'année dernière.

un kilo de	une tranche de
une heure de	un paquet de
un morceau de	une goutte de
une bouteille de	etc.

– Je voudrais quatre *tranches de* jambon, s'il vous plaît.
– J'ai acheté dix *mètres de* tissu pour faire des rideaux.

***Attention!**
On peut dire *beaucoup des* (de + les) si le nom est déterminé :
– Beaucoup des arbres fruitiers que j'ai plantés ont souffert du froid.

■ APRÈS LA PRÉPOSITION « DE »

L'article indéfini pluriel et l'article partitif sont omis.

de + du
de + de la
de + de l'
de + des
} = DE

– Le ciel est couvert **de** nuages.
– Cette bouteille est pleine **d'**eau.
– Faute **de** temps, je ne suis pas allé à la poste.
– Ce magasin est fermé en raison **de** difficultés financières.

Mais l'article indéfini singulier est conservé :
– J'ai besoin **d'un** dictionnaire.
– Leur maison se trouve près **d'une** belle église romane.

Annexe 13 (confère page 204)

Phase de planification du projet

Cahier des charges élaboré par mes soins

Atelier culinaire

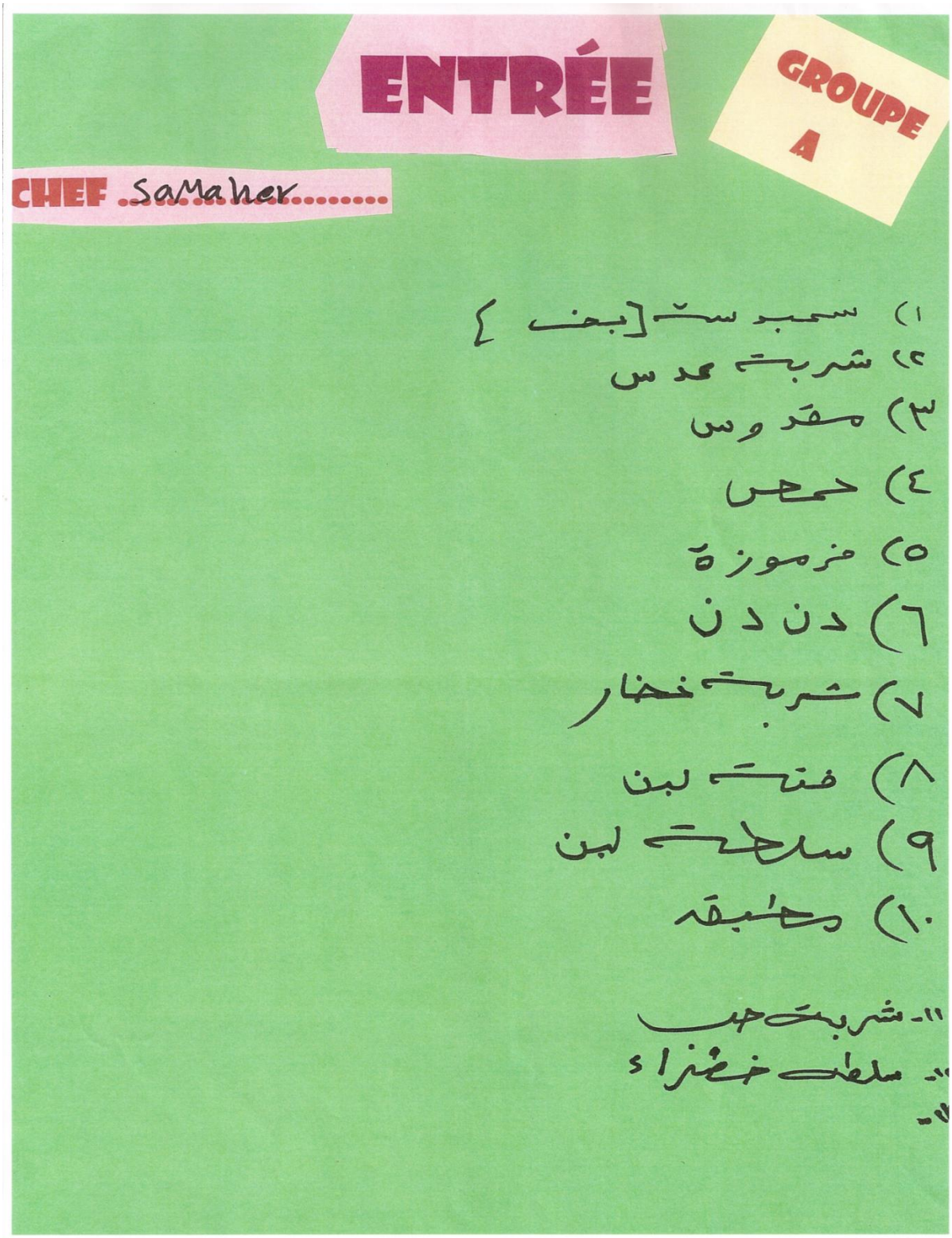
Thème du projet	
Public visé	Étudiantes de 6e niveau (LANF 315 CA - Le français fonctionnel)
Nom de participante	
Ses coordonnées	Courriel : Portable :
But du projet	…… …… …… …… …… …… …… …… ……
Durée du projet	

Produit final	
Clients visés	
Ressources	▪ Documentaires : …… …… …… ▪ Humaines : …… …… ……
Démarche (grandes lignes de la démarche envisagée)	…… …… …… …… …… …… …… ……

Annexe 14 (confère page 205)

Phase de planification du projet

Exemples de listes de plats représentatifs de la cuisine saoudienne établies par les étudiantes lors de l'activité de remue-méninges (*Brainstorming*)



PLAT PRINCIPAL

GROUPE A

CHEF ..Samaher.....

- سليقه
- مصرقه
- مخشوم
- مندي
- كبتا ب ميرو
- كابلي
- زربيان
- مقلوبه
- رز بالحمص
- ضرحان
- بريانى
- كبسة
- بخاري
- حيادية
- كيكة الشخاتة

DESSERT

GROUPE A

CHEF ..Samaher.....

[redacted]

- الماسية
- دجيازة
- لدو
- لبنية
- هريسة
- قحايف
- كنافة
- مصوب
- حلاوة جبنة

Annexe 15 (confère page 207)

Phase de planification du projet (comment transcrire le nom des plats ?)

Système de transcription de l'arabe[159]

Lettre isolée	transcription	Nom de la lettre	Lettre isolée	transcription	Nom de la lettre
ء	ʼ	hamza	ض	d	dad
ا	a	alif	ط	t	ta
ب	b	ba	ظ	z	za
ت	t	ta	ع	ʻ	ayn
ث	th	tha	غ	gh	ghayn
ج	j	jim	ف	f	fa
ح	h	ha	ق	q	qaf
خ	kh	kha	ك	k	kaf
د	d	dal	ل	l	lam
ذ	dh	dhal	م	m	mim
ر	r	ra	ن	n	nun
ز	z	zin	ه	h	ha
س	s	sin	و	u ou w	wau
ش	sh	shin	ي	i ou y	ya
ص	s	sad			

[159] Ce système de transcription est extrait de l'ouvrage de R. Carantini, (1992), *le Génie de l'islamisme*, p. 53.

Annexe 16 (confère page 207)

Phase de planification du projet

Liste des plats typiques du Moyen-Orient (et de leur transcription) proposée par chacune des équipes

Objet : [Aucun objet]
De : M Al-zahrani (www.al_maha-za@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr; www.al_maha-za@hotmail.com;
Date : Vendredi 29 Avril 2011 20h55

Tâche 1
Équipe A

Les plats principals

1.	هريس	Hares
2.	صينية دجاج بالكريمة	Crème de poulet dans le palato
3.	محشي الكوسة باللبن	Mqhshe kosa bl al lbn
4.	سليق	Sliq
5.	مكرونة باشميل	Béchamel macaroni
6.	فطيرة نقانق الدجاج	Tarte aux saucisses de poulet
7.	جريش	Garish
8.	مرقوق	Mrkoq
9.	كباب	Kebab
10.	فريك بلحم الضان على الطريقة الخليجية	Frick agneau
11.	دجاج محشي بالخضار	Poulet farci aux legumes
12.	طاجن دجاج مع الكسكس	Tagine al dogag w al couscous
13.	صينية بطاطس بالجبنة	Senea al batates bl gobna
14.	رز مع دجاج محشي بالجبن	Riz au poulet farcies au formage
15.	ناجتس مع الصلصة البيضاء	Nuggets avec la sauce blanche
16.	مندي	Mandi
17.	مصقعة	Msqaa
18.	ملوخية لحم أو دجاج	Molokhia
19.	محشي الفلفل بالأرز واللحم	Mahshe al flfl w al riz w al lhm
20.	دجاج مقلي مع المكسرات	Poulet frit aux noix
21.	المطازيز	Al mtaziz
22.	المطازيز محشي	Al mtaziz mhshe
23.	كوزي المكرونة	Macaroni cosi
24.	مختوم لحم	Mktom lhm
25.	كوزي الخروف بالمكرونة	Cosi al karof
26.	فخدة محشي	Fkd mhshe
27.	كفتة ملبسة	Kofta mlbsa
28.	ندي الدجاج	Ndy dgag
29.	مختوم دجاج	Mkto, dogag
30.	الديك الرومي المحشي	Deck romy mahshe
31.	حمام بالجريش	Hamam bl garish
32.	سمك بالطحينة واللوز	Samak bl al tahena w al loz
33.	سمك الكزبرية	Samak al kzbarya
34.	الروبيان الناشف	Al rbyan al nashef
35.	سمك بالحم	Samak bl sl lham
36.	كوزي السمك	Cosi samak
37.	سمك الصيادين	Samak al sayadya
38.	فقع باللبن	Fgaa lbn
39.	الكابلي	Al cable
40.	كبسة اللحم	Cabsa lhm

Al zerbian	41. الزربيان
Hasawi	42. الحساوي
Mados	43. معدوس
Biryani	44. البرياني
Riz asiri	45. أرز العسيري
Causey	46. كوزي
Arycka	47. عريكة
Mrg laham	48. مرق لحم
Adam	49. ادآم
Sayadieh	50. صيادية
Mdgoot	51. مضغوط
Riz a la tomate	52. أرز بالطماطم
Riz bl adas	53. أرز بالعدس
Poisons grilles	54. السمك المشوي
Poisons frit	55. السمك المقلي
Crevettes grilles	56. جمبري مشوي
Crevettes frit	57. جمبري مقلي
Mgloba	58. مقلوبة
Grsan	59. قرصان
Mtlutha	60. مثلوثة
Mftarat al sared	61. مفطرة السريد

Les entrées

Aja	1. عجة
Magulïate Al kerathe	2. مقلية الكراث
Magulïate Al kecharie	3. مقلية الكشري
Magulaïte Al foule	4. مقلية الفول
Chaquchequa bé Alahame Almafroume	5. الشكشوكة باللحم المفروم
kerathe Chaquchequa bel	6. الشكشوكة بالكراث
Al foule Al mebakar	7. الفول المبخر
Al foule AL mkachane	8. الفول المكشن
Salade Altamateme bel Bassale	9. سلطة الطماطم بالبصل
'Salade Aldequesse Al Hmra	10. سلطة الدقس الحمراء
Chorbate Al Quedar Al mathona	11. شوربة الخضار المطحونة
Al Jariche Chorbate	12. شوربة الجريش
Chorbate Al quamh Al madchoche	13. شوربة القمح المدشوش
Chorbate Araghide	14. شوربة الرغيد
Chorbate Habe Al quamh bel Kerchah wa Al kebdah	15. شوربة حب القمح بالكرشة والكبدة
Batatesse bissalsah	16. بطاطس بالصلصة
Chorbate Al Qumh bé rasse Al Quarouf	17. شوربة القمح برأس الخروف
Sambousak bel Al Querathe	18. سمبوسك بالكراث
Quadie Quada	19. قاضي قضا
Sinyate Al Batatesse bel Al Bazilla	20. صينية البطاطس بالبازيلا
Sinyate Al Badhenjane Al 'swade bel Quale	21. صينية الباذنجان الأسود بالخل
Fattate Al Messaqua'h	22. فتة المسقعة
Chorbate Al Adasse bel Battatesse	23. شوربة العدس بالبطاطس
Chorbate Al Habe	24. شوربة الحب
Chorbate Al Kerchah	25. شوربة الكرشة
Al Salade Al Quadrah	26. السلطة الخضراء
Salade Al Bathenjane bel Al Labene	27. سلطة الباذنجان باللبن
Salade Al Labene bel Al Queyare	28. سلطة اللبن بالخيار
Leguémate	29. لقيمات
Bréke Madini	30. بريك مديني
Eiche bé Alahame	31. عيش باللحم
Qatayefe Malha	32. قطايف مالحة
Chochbarake	33. شوشبرك
Megualguale	34. مقلقل

Kebdah	35. كبدة
' Marasi	36. مراصيع
Metabaque	37. مطبق
Farmosa	38. فرموزة
Salade Quedare mechklah	39. سلطة خضار مشكلة
Makaronah bel Alféter	40. مكرونة بالفطر
Kebate Lahame	41. كبة لحم
(croisson (Zater, Jebnah bédah ou safra	42. كروسان (زعتر - جبنة بيضاء أو صفراء)
Hemes bé Tahina	43. حمص بالطحينة
Tabolah	44. تبولة
Fattoche	45.فتوش
Warque Inabe	46. ورق عنب
Fattah Al Hemes bel Labane	47. فتة الحمص باللبن
(Sambosa(Jebone,Lahame ,Dijaje	48. سمبوسة (جبن - لحم - دجاج)
Zawaréque Al Jebene	49. زوارق الجبن
Kebate Batatesse wa Jebnah	50. كبة بطاطس وجبنة
Mahar Maslogue	51. محار مسلوق
Guambrie bel Al Bequsemate	52. جمبري بالبقسماط
Guawarébe Al Batatesse bé Salssa	53. قوارب البطاطس بالصلصة
Pizza	54. بيتزا
Fatayer Al Sabanekh	55. فطائر السبانخ

Les desserts

Simsimiyay	1. سمسمية
Basbousa bilqueshtah	2. بسبوسة بالقشطة
Salatat fawakeh	3. سلطة فواكه
Kreme kramelle	4. كريم كرامل
Kekat aldokhone	5. كيكة الدخن
Alma'asoub bilassale	6. المعصوب بالعسل
Basbousah bilkonafa	7. بسبوسة بالكنافة
Aèshe alsaraya	8. عيش السرايا
Tatrt alfarawlah	9. تارت الفراولة
Beskaweet allose w almeshmesh	10. بسكويت اللوز و المشمش
Alma'amoule	11. المعمول
Alghorebah	12. الغريبة
Alhareesah	13. الهريسة
Almshapak	14. المشبك
Alhalawa altaheenyah	15. الحلاوة الطحينية
Hla alkahwa	16. حلى القهوة
Alkonafa	17. الكنافة
Tshise kèke	18. تشيز كيك
Biti fore	19. بتي فور
Logmat alguadi	20. لقمة القاضي
Kasterd ma'a attoste almohamasse	21. كاسترد مع التوست المحمص
Almassyah	22. الماسية
Tebtab aljannah	23. طبطاب الجنة
Loh bissokar	24. لحوح بالسكر
Hèssah	25. حيسة
Alklèjqh	26. الكليجة
Haninati	27. حنينتي
Dibyasah	28. ديبازة
Gorsse alageli	29. قرص العقيلي
Gataif billose	30. قطايف بالوز
Konafa	31. كنافة
Tamer bisimsim	32. تمر بالسمسم
Shesheni	33. .شيشني
Baskawita bizanejabil	34. بسكوت بالزنجبيل
Alranejina	35. الرانجينا

Alzalabiah	36. الزلابيا
Alsalouf	37. السلوف
Sambousah helwah	38. سمبوسة حلوة
Albithit	39. البثيث
Brèke helo biljubne	40. بريك حلو (بالجبن)
Gataif helwah	41. قطايف حلوة
Kèkat altamer	42. كيكة التمر
Labaniah	43. لبنية
Binte alsahen	44. بنت الصحن
Losyah	45. لوزية
Assidah	46. عصيدة
Hlawat alsamide	47. حلاوة السميد

Objet : Menu de l'équipe B
De : Ghifar M. (moodyghifar@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Vendredi 29 Avril 2011 20h59

Tâche 1

Équipe B

Liste d'entrées :

• سمبوسة	(Sambusa)
• سلطة خضراء	(Salade verte)
• سلطة الزهرة بالخضار	(Salade de chou-fleur aux legumes)
• سلطة الفصول الاربعة	(La salade de quatre saisons)
• سلطة التونة	(Salad au thon)
• سلطة المكرونة	(Salad aux pâtes)
• سلطة السيزر	(Salade César)
• سلطةالشاورما	(Salade de chauirma)
• سلطة الاندومي	(Salade d'indoumie)
• السلطة الفرنسية	(Salade française)
• سلطة لبن	(Salade au labanne)
• سلطة حارة	(Salad piquante)
• سلطة الملفوف	(Salade au chou)
• فتوش	(fatoupche)
• تبولة	(taboula)
• ورق عنب	(Waraque 'inabe)
• حمص	(haumoce)
• بابا غنوج	(Papa ghanouge)
• متبل الباذنجان	(Metabale bathinnjane)
• المعجنات	(Les pâtisseries)
• عيش باللحم	(Le pain à la viande)
• كبة	(Kauba)
• منتو	(Manntou)
• فرموزا	(Fermoza)
• مطبق	(Motabaque)
• خبزة	(Khaubza)
• عصيدة	('asida)
• ثريد	(Tharide)
• بليلة	(Balila)
• الزهرة (قرنبيط)	(Le chou-fleur)
• حريرة	(Harira)
• مقلقل	(Moqualqual)
• كبدة	(Kibda)
• داوود باشا	(Dawede bacha)
• سبرينغ رول	(Spring roll)
• بيتزا	(Pizza)

Liste de plats principales :

- رز بخاري (Riz Boukhari)
- كشري (Kauchari)
- برياني (Bouryani)
- مندي (Mandi)
- صيادية (Sayadia)
- مقلوبة (Maquelouba)
- جريش (Jariche)
- سليق (Saligue)
- هريس (Harice)
- مرقوق (Marqueque)
- لازانيا (Lasagne)
- مكرونة بالباشمل (Pâtes à la sauce béchamel)
- مسقعة (Mesaqua‘a)
- غوزي (Ghouzi)
- السمك (Les poissons)
- حنيذ (Hanithe)
- تندوري (Tanndouri)
- كبسة (Kabsa)
- مظبي (Mouzabi)
- مضغوط (Mazeghoute)
- رز بالخضار (Riz aux végétaux)
- مكرونة ايطالية (Pâtes italiennes)
- مشاوي (des grillades)
- الروبيان (Des crevettes)
- المحاشي (Mahachi)
- مشكشك (Mechakechac)
- الجمبري المقلي (crevettes frits)
- مطازيز (Matazize)

Liste de desserts :

- الغابة السوداء (Forêt noire)
- كريمة الكراميل (Crème caramel)
- حلى باسكن روبنز (Dessert de Baskin Robins)
- الكيك (Les gâteaux : au chocolat – à la vanille – au fromage – aux dates)
- كنافة (Kaunafa)
- سينابون (Cinnabon)
- شكلمة (Chakelama)
- السويسرول (Swiss roll)
- توفية (Toufia)
- لقيمات (legaillmate)
- معصوب (ma‘esoube)
- مهلبية (mehalabia)
- فواكه (Les fruits)
- لبنية (Labanya)
- لّدو (laddou)
- حلقوم (halgoume)
- مراصيع (marasi‘)
- أم علي (aume ‘ali)
- تشيزكيك (Cheesecake)
- كوكيز (Cookies)
- فطيرة التفاح (Tarte aux pommes)
- كليجة (Kelaija)
- بقلاوة (Beglaoi)
- حلقوم (Halgoume)
- سمسمية (Semcimia)
- لبنية (Labania)
- بسبوسة (Basbousa)
- معمول (Ma‘emoule)
- قطائف (Quataief)

Objet : c'est le devoir des:rime,roa'a et shahade
De : MEMO BROKEN HEART (t3b- -8lby-1988@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Vendredi 29 Avril 2011 1h01

Tâche 1
Equipe C

Entrée

Salata Harra	سلطة حارة
Sambusa	سمبوسة
Kobybat Hail	كبيبة حائل
Harisa	هريسة
‹asida	عصيدة
Lahuh	لحوح
Mlfuf	ملفوف
Shorbt Kwikar	شوربة كويكر
Tust Al tuna	توست التونة
Khamira	خميرة
‹sida	عيش الصاج
Shorbat Hab	شوربة حب
Salatat Lbn Bilkhyar	سلطة لبن بالخيار
Salatat Khodar	سلطة خضار
Mokhalilat	مخللات
Waraq‹inb	ورق عنب
Motabaq	مطبق
Ful	فول
‹ysh Billaham	عيش باللحم
Amba	أمبا

Plat Principal

Kabsa	كبسة
Mandy	مندي
Madghut	مضغوط
Roz Bokhary	رز بخاري
Roz Boryani	رز برياني
Mazby	مظبي
Fattat Mraq	فتة مرق
Mathlutha	مثلوثة
Djaj Bilforn	دجاج بالفرن
Roz Sayadia	رز صيادية
Idam Bamya	ادام بامية
Idam Fasulya	ادام فاصوليا
Idam Kusa	ادام كوسة
Salique	سليق
Jarysh	جريش
Mtazyz	مطازيز
Marquque	مرقوق
Qursan	قرصان
Fattat Molokhya	فتة ملوخية
Mraque Laham	مرق لحم

Dessert

Qatayf	قطايف
Laddu	لدّو
Basbusa	بسبوسه
Konafah	كنافه
Bint Alshykh	بنت الشيخ
Hala Alkorn Fliks	حلا الكورن فليكس
Tatly	تطلي
Mohallabya	مهلبيه
Jily	جلي
Kykat Attamor	كيكة التمر
Tmrya	تمريه
Tabtab Aljanna	طبطاب الجنة
Simsimya	سمسميه
Khalyat Nahl	خليه نحل
Loqymat	لقيمات
‹asydat Tamur	عصيدة تمر
Ghorayiba	غريبه
Masya	ماسيّه
M‹mul	معمول
Klyja	كليجة

Objet : [Aucun objet]
De : - - (bayan.eyes@hotmail.com)
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Vendredi 29 Avril 2011 16h31

Tâche 1
Equipe D

Entrée

warq e'neb	ورق عنب
homosse	حمص
tabolah	تبوله
kebah maqlia	كبه مقلية
kebah labania	كبه لبنية
batatese maqli	بطاطس مقلي
fatoushe	فتوش
papa ghanouje	بابا غنوج
salata rousia	سلطة روسية
salata younania	سلطة يونانيه
salata sizar	سلطة سيزر
shourba dejaje	شوربة دجاج
shourba a'das	شوربة عدس
batates beljobna	بطاطس بالجبن
spring roul	سبيرنق رول
asabe' al za'ter	أصابع الزعتر
lfafat al-habash bealkhodar	لفافات الحبش بالخضار
salata al-tofu & zanjebile	سلطة التوفو والزنجبيل
salta alfelfla alhamra'a	سلطة الفليفله الحمراء
salta & loubia aldejaje	سلطة الدجاج واللوبيا

Plat principal	
makrouna bashamelle	مكرونه بالباشميل
foutetshini	فوتتشيني
esbagiti	اسباغيتي
pasta	باستا
kabsa	كبسة
salige	سليق
margoge	مرقوق
'ades	عدس
jareesh	جريش
sinyate khodare	صينية خضار
sinyate aldejaje & al-arz	صينية الدجاج بالأرز
sinyate albtatese	صينية البطاطس
madfoun	مدفون
mandi	مندي
madbi	مضبي
arz boukhari	رز بخاري
pizza belkhodare	بيتزا بالخضار
pizza pepperoni	بيتزا بيبروني
moulokhia	ملوخية
idamate	ايدامات

dessert

basbousa	بسبوسة
knafa belqeshda	كنافة بالقشدة
tsheese cake tout	تشيز كيك بالتوت
tsheese cake faroulah	تشيز كيك بالفراولة
cake chocolate	كيك الشوكلاته
cake bourtoqale	كيك البرتقال
cake galaxy	حلى الجالكسي
hala ourio	حلى الاوريو
ice cream toufi	ايس كريم بالتوفي
ice cream vanilla	ايس كريم فانيلا
knafa bemouz	كنافة باللوز
caramel	كريك كارميل
cake jobnah	كيك الجبن
& limoune	والليمون
tourta tout & karase aswade	تورته بالتوت والكرز الأسود
gateau jouz alhende	جاتوه جوز الهند
gateau nijiella & cream zebdah	جاتوه نيجيلا مع كريمة الزبده
cake aldkhon	كيك الدخن
cake al tamar	كيك التمر
tremissou	تيراميسو
hala alananse	حلى الأناناس

Bayane h. al-hazmi
Zahra 'a Mohammed
Bashaire al-mehmadi

Annexe 17 (confère pages 209 & 255)

Phase de planification du projet

Activité élaborée par mes soins sondant les représentations des étudiantes sur la cuisine et proposant quelques déclarations au sujet de l'Art culinaire émanant de grands Chefs français

Atelier culinaire

Définissez à vos mots la cuisine.

Pour vous, la cuisine

est ……..……

……

……

Mademoiselle / Madame ……

« *Il n'y a pas de bonne cuisine si au départ elle n'est pas faite par amitié pour celui ou celle à qui elle est destinée.*» [Paul Bocuse] - Extrait d'un entretien avec Bernard Pivot - Janvier 1976

« *Pour moi, la cuisine doit répondre à la règle des 3 B : être Belle, être Bonne, offrir du Bonheur* » [Jean-François Piège] - citation tirée de *Top chef*, 2010 : p. 14

« *Cuisiner pour ceux qu'on aime est un échange, le plaisir partagé en fait un acte d'amour élémentaire mais authentique* » [Thierry Marx] – citation tirée de *Menus chics et tendances*, 2010 : p. 3

« *Notre métier, c'est de rendre joyeux un produit qui est déjà très beau* » [Cyril Lignac] - [en ligne] www.cyrillignac.com consulté le 10 mai 2011

Annexe 18 (confère page 209)

Phase de planification du projet

Nouvelle mise en forme de la liste des plats typiques du Moyen Orient proposée par chaque équipe

Annexe 19 (confère page 214)

Phase de planification du projet
(citer ses sources à l'issue d'une recherche documentaire)

Normes bibliographiques

a. Version française émanant du site : www.servicedoc.info/spip.php?page=article&id_article=391

Comment réaliser une bibliographie ?

Les normes

Il faudrait "normalement" s'appuyer sur les normes internationales de citation de références bibliographiques ISO 690.(1987), enregistrée comme norme française z44-005, et la ISO 690-2 pour les documents électroniques, norme française (fév 98) Z 44-005-2.

Ces normes sont complexes et délicates à utiliser. De plus, pas la peine de les chercher sur le web, vous ne les trouverez pas complètes, sauf payantes sur le site de l'ISO ou de l'AFNOR (et une norme est très chère).

En fait, personne ne les utilise vraiment, ce ne sont que des modèles (inaccessibles ?). En revanche, beaucoup de gens se préoccupent de la qualité et du sérieux avec lequel il faut rédiger des bibliographies ; vous en avez une petite idée sur ce Delicious sur le sujet

A retenir

L'important est de respecter une règle absolue : toujours se tenir à une seule façon de faire et ne jamais changer de présentation en cours de travail.

Il est néanmoins agréable pour vos correcteurs et lecteurs d'essayer de vous tenir à une norme commune entre tous les étudiants du mastere. Aussi je vous engage à jeter un oeil au moins sur quelques uns des cours de bibliographie proposés ici.

Le plus complet : Dominique Filippi, Comment présenter des références bibliographiques

Le plus simple : Le guide CERISE pour citer un document ou, encore plus simple, toujours sur CERISE : sous forme de tableau récapitulatif qui reprend le format international MLA, qui est à la fois une simplification de la norme ISO précitée, mais aussi tout un ensemble de règles générales de citation.

Le **Modern Language Association (MLA) International Bibliography** est décrit simplement en deux pages ici http://www.sass.uottawa.ca/redactio... en comparaison avec deux autres de ses systèmes concurrents (APA - *American Psychological Association* et CM - *Chicago Manual of style*) [1].

et pour simplifier à l'extrême retenez :

- les noms d'auteurs sont placés en ordre alphabétique ; pas plus de trois auteurs, sinon on met *et alii* ; les ouvrages d'un même auteur sont placés en ordre chronologique ; les titres d'articles sont placés entre guillemets ; le fait de demeurer constant est important.

- Monographie :

  - Nom, Prénom. Titre de l'ouvrage. Endroit de publication : Éditeur, Année.

- Périodique :

  - Nom, Prénom. « Titre de l'article. » Titre du périodique Volume, Numéro, Date de publication : numéro de page de début-numéro de page de fin.

- Internet :

  - Nom, Prénom (ou en cas d'absence, le titre du site web). « Titre du document [si disponible] » Titre du site Web. Date de la dernière mise à jour ou date de la publication dans Internet. Date de consultation `<adresse URL>`.

Automatiser ?

Les logiciels d'aide à la génération de bibliographie.

Cela peut être un bon investissement : en effet, s'il en existe de gratuits (comme Papyrus ou Biblioexpress : voir sur le site de l'Urfist de Lyon une liste de logiciels personnels de gestion documentaire) ces logiciels sont assez difficiles à maîtriser, et tous demanderont du temps et des efforts d'apprentissage et de méthodes.

Si je peux en conseiller un, c'est Biblioexpress (téléchargeable directement sur http://www.biblioexpress.com/bibexp2.exe) qui est en fait la version limitée du logiciel bien plus complet Biblioscape. A mon avis, c'est plutôt un outil utile pour ceux qui voudrait faire une thèse ou écrire plusieurs articles, cela me semble surdimensionné pour un mémoire de mastère. Mais cela peut être un excellent exercice pour savoir manipuler une base documentaire et savoir utilement gérer plusieurs formats bibliographiques.

Un dernier recours : les outils de bibliographie collaborative

A la mode en cette fin d'année 2005, les outils dits de *Folksonomy*, ou de *social bookmarking*, sur le modèle général de del.icio.us [2], connaissent un engouement certain pour la gestion collaborative de bibliographie. Les outils dont on parle le plus sont Connotea et GetCited, mais il y a aussi CiteULike qui vient de créer son interface en français, et dont on parle ici sur Captain'Doc d'octobre 2005 (n° 43)

b. Version arabe émanant du site : www.alyaseer.net/vb/showthread.php?t=6491

كتابة المراجع

هنالك طريقتين لكتابة المراجع:

*الطريقة الأولى متبعة مع المراجع في العلوم الإنسانية مثل الفلسفة، التاريخ، اللغات، الأديان والتربية (أحيانا يتم ضم التربية إلى العلوم الاجتماعية.(

*الطريقة الثانية هي الطريقة المتبعة في العلوم الاجتماعية والنفسية مثل علم الاجتماع، علم النفس، التربية، الإدارة، العلوم السياسية وغيرها.

ومع نهاية فصل كتابة المراجع سيبدأ فصل كتابة الحواشي والهوامش حسب الطريقة المتبعة اليوم في العالم الأكاديمي .

*كتابة الحواشي للكتب * .كتابة الحواشي للمقالات .

الطريقة الأولى :

طريقة العلوم الإنسانية المتبعة في العلوم الإنسانية مثل الأديان، اللغات، الآداب، الفلسفة، التربية، التاريخ وغيرها. وتسمى هذه الطريقة بـ MLA اختصار:

Modern Language Associationمنظمة اللغة الحديثة

•كتابة المراجع للكتب.

•كتابة المراجع للمقالات .

كتابة المراجع للكتب

•إذا كان للمرجع مؤلف واحد.

•إذا كان للمرجع مؤلفان.

•إذا كان للمرجع ثلاثة مؤلفين أو أكثر.

•إذا لم يذكر اسم مؤلف المرجع.

•إذا كان الكتاب بدون مؤلف ولكن يوجد معد، محرر أو مترجم.

•إذا كان للكتاب مؤلف ومترجم أو مؤلف ومعد أو مؤلف ومحرر.

•إذا كان الكتاب يحتوي على أكثر من جزء واستعملنا جزء واحد.

•إذا كان الكتاب جزء من سلسلة كتب.

•مؤلف الكتاب جامعة أو مؤسسة .

إذا كان للمرجع مؤلف واحد:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الشخصي للمؤلف .اسم الكتاب .مكان النشر: دار النشر، السنة.

مثال :التونسي، إسماعيل .تاريخ فرنسا .بيروت: دار الجيل، 1980 .

إذا كان للمرجع مؤلفان:

اسم عائلة المؤلف الأول، الاسم الشخصي للمؤلف الأول، اسم المؤلف الثاني كما هو مسجل في الكتاب .اسم الكتاب .مكان النشر: دار النشر، السنة.

مثال :التونسي، محمود، علي القطامي .نظريات الترجمة .القاهرة: دار الهلال، 1975 .

إذا كان للمرجع ثلاثة مؤلفين أو أكثر:

اسم عائلة المؤلف الأول، الاسم الشخصي للمؤلف الأول، وآخرون .اسم الكتاب .مكان النشر: دار النشر، السنة.

مثال :القطامي، نايفة، وآخرون .علم النفس التربوي .بيروت: دار الجيل، 1990 .

إذا لم يذكر اسم مؤلف المرجع:

اسم الكتاب، مكان النشر: دار النشر، السنة.

مثال :الاقتصاد الحر .بيروت: الدار الجامعية، 1995 .

إذا كان الكتاب بدون مؤلف ولكن يوجد هناك معد أو محرر أو مترجم :

اسم عائلة المترجم أو المعد... ، اسم الشخص، (معد .(اسم الكتاب .مكان النشر: دار النشر، السنة.

مثال :الجزائري، عبد السلام محمد، (محرر .(الحرب والسلام .القاهرة: دار الهلال، 1985.

إذا كان الكتاب بدون مؤلف ومع معدَّيْن أو مترجمَيْن أو محررَيْن .

اسم عائلة المعد، اسم الشخصي للمعد الأول، اسم المعد الثاني كما هو مكتوب في الكتاب، (معدون .(اسم الكتاب .مكان النشر: دار النشر، السنة.

مثال :الدمشقي، إبراهيم، وسمير البغدادي، (معدون .(الشعر الإنكليزي .بيروت: مكتبة لبنان، 1973.

إذا كان هناك كتاب بدون ذكر اسم مؤلفه، وثلاثة معدين أو محررين أو مترجمين أو أكثر :

مثال :البغدادي، أيوب، وآخرون، (معدون .(علم النفس التطبيقي .عمان: دار الفكر، 1995.

إذا كان للكتاب مؤلف ومترجم أو مؤلف ومعد أو مؤلف ومحرر:

اسم عائلة مؤلف الكتاب، الاسم الشخصي للمؤلف .اسم الكتاب .إعداد اسم المعد من الاسم الشخصي إلى العائلي. مكان النشر: دار النشر، السنة.

مثال :البغدادي، رضوان .الشعر العباسي .حرره عبد السلام الدمشقي. بيروت: دار العلم للملايين، 1983.

إذا كان الكتاب يحتوي على أكثر من جزء واستعملنا جزء واحد :

اسم عائلة المؤلف، الاسم الشخصي للمؤلف .اسم الكتاب .الجزء الذي استعملته. الطبعة. مكان النشر: دار النشر، السنة. عدد أجزاء الكتاب.

مثال :الأمين، محسن .مفتاح السعادة .ج1. ط.1 بيروت: دار القاموس الحديث، 1969. 4 ج.

إذا كان الكتاب أكثر من جزء واستعملنا أكثر من جزء:

اسم العائلة، اسم الشخصي .اسم الكتاب .الأجزاء التي تم استعمالها. الطبعة. مكان النشر: دار النشر، السنة. عدد أجزاء الكتاب.

مثال :الأمين، محسن .مفتاح الجنات2-1 .، .4ط 1. بيروت: دار القاموس الحديث، 1969. 5 ج.

إذا كان الكتاب جزء من سلسلة كتب:

اسم عائلة المؤلف، الاسم الشخصي .اسم الكتاب .اسم السلسلة ورقمها إذا توفر رقم السلسلة. مكان النشر: دار النشر، السنة.

مثال :السايح، احمد عبد الرحيم .الاستشراق في ميزان نقد الفكر الإسلامي .سلسلة "المستشرقون والإسلام" 6. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1996.

كتاب نشر قبل عام 1900.

اسم عائلة المؤلف، الاسم الشخصي .اسم الكتاب .عدد الأجزاء. مكان النشر"دار النشر إذا توفرت، السنة.

مثال :ابن الأثير، الكامل في التاريخ 11 .جزءاً. ليدن، 1851-1876.

إذا كان المصدر مقالاً من موسوعة:

اسم عائلة المؤلف، الاسم الشخصي إذا كان هناك مؤلف لهذا المقال في هذه الموسوعة، بينما إذا لم يكن هناك مؤلف نكتب اسم المعد للموسوعة. "اسم مقال." اسم الموسوعة (السنة)، الجزء، الصفحات.

مثال :التونسي، إبراهيم. "اكتساب اللغة." (1952)، 9، 560-566.

إذا لم يكن للكتاب مؤلف بل قامت بإصداره جامعة أو مؤسسة أو ما أشبه.

مثال :جامعة القدس المفتوحة .علم النفس التربوي .اربد: جامعة اليرموك، 1993.

كتابة المراجع للمقالات

- إذا كان المصدر مقالاً من مجلة علمية:(Journal)
- إذا كان المقال من مجلة أسبوعية أو شهرية.(Magazine)
- إذا كان المقال من جريدة يومية أو نصف أسبوعية أو أسبوعية (Newspaper)

إذا كان المصدر مقالاً من مجلة علمية:(Journal)

نكتب اسم عائلة مؤلف المقال، الاسم الشخصي. "اسم المقال " .اسم المجلة وعددها (السنة): عدد الصفحات.

مثال :مواسي، فاروق. "سحبان وائل وخطبته ".جامعة 66-44 :(1998) 2

إذا كان المقال من مجلة أسبوعية أو شهرية

اسم عائلة المؤلف، الاسم الشخصي. "اسم المقال ".اسم المجلة، العدد الشهر السنة:عدد الصفحات.

مثال :عمر، أحمد مختار. "الكارثة في الانحرافات اللغوية ".سطور، 46سبتمبر 2000: 74-78.

إذا كان المقال من جريدة يومية أو نصف أسبوعية أو أسبوعية :(Newspaper)

اسم عائلة صاحب المقال، الاسم الشخصي. "اسم المقال ".اسم الجريدة، اليوم الشهر السنة، الصفحات.

مثال :زيدان، جميل. البسطامي، محمد. "احتجاج ".أخبار الأدب، 3سبتمبر 2000: 26.

الطريقة الثانية:

كيف نكتب الببليوغرافيا في العلوم الاجتماعية وعلم النفس.

إن الطريقة المتبعة في كتابة الببليوغرافيا والمراجع في المواضيع الاجتماعية وعلم النفس هي الطريقة المعروفة بـ APAاختصار :

American psychological Associationمنظمة نقابة علماء النفس الأمريكيين.

- كتابة المراجع للكتب.
- كتابة المراجع للمقالات .

كتابة المراجع للكتب

- إذا كان للمرجع مؤلف واحد.
- إذا كان للمرجع مؤلفان.
- إذا كان للمرجع ثلاثة مؤلفين أو أكثر.
- إذا كان المرجع مع معد.
- إذا كان المرجع بدون مؤلف

كيف نكتب كتاب مع مؤلف واحد:اسم عائلة المؤلف، الحرف الأول من اسمه الشخصي. الحرف الأول من اسمه الثاني (اسم والده) (إذا وجد). (السنة .(اسم الكتاب .مكان النشر: دار النشر.

مثال :الحفني، ع. (1993 .(موسوعة أعلام النفس .القاهرة: مكتبة مدبولي.

كيف نكتب كتاب مع مؤلفَيْن:

اسم عائلة المؤلف الأول، الحرف الأول من اسمه الشخصي.، اسم عائلة المؤلف الثاني، الحرف الأول من اسم المؤلف الثاني. (السنة .(اسم الكتاب .المكان: دار النشر.

مثال :زيغور، ع.، حفني، ع. (1993 .(علم النفس في ميادينه وطرائقه) .ط 1). بيروت: مؤسسة عز الدين.

كتاب مع ثلاثة مؤلفين وأكثر:

اسم عائلة المؤلف الأول، الحرف الأول من الاسم الشخصي.، وآخرون (السنة .(اسم الكتاب) .الطبعة). مكان النشر: دار النشر.

مثال :الرفاعي، أ.، وآخرون (1996 .(تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب) .ط 1). دمشق: دار الفكر.

كتاب مع معدّ:

اسم عائلة المؤلف الأول، الحرف الأول من الاسم الشخصي. (معدّ أو معدّون). (السنة .(اسم الكتاب) .الطبعة). مكان النشر: دار النشر.

مثال :شربل، م. (معد). (1991 .(موسوعة علماء التربية وعلماء النفس) .ط 1). بيروت: دار الكتب العلمية.

إذا كان معدان فيكون الحال كما في المثال السابق مع إضافة صفة معدّون بين الأقواس.

إذا كان أكثر من ثلاثة معدّين يكون الحال كما مع أكثر من ثلاثة مؤلفين مع إضافة صفة (معدّون) بين الأقواس.

كتاب بدون مؤلف:

اسم الكتاب. (السنة). مكان النشر: دار النشر.

مثال :علم النفس التحليلي .(1985) .القاهرة: مكتبة وهبة.

كتابة المراجع للمقالات

- مقال من كتاب يجمع مقالات مختلفة لمؤلفين مختلفين.
- مقال من مجلة علمية شهرية أو فصلية:
- مقال من مجلة أسبوعية أو نصف أسبوعية.(Magazine)
- مقال من جريدة يومية أو أسبوعية.(Newspaper)
- مقال من الانترنت.

مقال من كتاب يجمع مقالات مختلفة لمؤلفَيْن مختلفيْن:

اسم عائلة صاحب المقال، الحرف الأول من الاسم الشخصي. (السنة). اسم المقال. في الحرف الأول للاسم الشخصي. اسم العائلة (معد(، اسم الكتاب)عدد الصفحات). المكان: دار النشر.

مثال :عطار، ز. (1988). تفضيل الطفل البكر. في س. ع. شكري (معد(، سيكولوجية الطفل العربي)ص. 118-130).الموصل، العراق: جامعة الموصل.

مقال من مجلة علمية شهرية أو فصلية:(Journal)

اسم عائلة صاحب المقال، الحرف الأول من الاسم الشخصي، (الشهر، السنة) اسم المقال .اسم المجلة، رقم المجلة، الصفحات.

مثال: عامر، ح. ، (1999، تشرين أول). دور علم النفس في العملية التربوية التعليمية .جامعة، 3، .216-221

مقال من مجلة أسبوعية أو نصف أسبوعية:(Magazine)

اسم عائلة صاحب المقال، الحرف الأول من الاسم الشخصي. السنة، اليوم والشهر). اسم المقال .اسم المجلة، العدد، الصفحات.

مثال :الناشف، ن. (1999، 20 أيلول). مصطلحات في علم النفس التحليلي .المصور، 231، .31-33

مقال من جريدة يومية أو جريدة أسبوعية:(Newspaper)

اسم عائلة صاحب المقال، الحرف الأول من اسم المؤلف الشخصي. (السنة، اليوم والشهر). اسم المقال .اسم الجريدة، الصفحة.

مثال :زيدان، ج. (1999، 13 شباط)، رسوم الأطفال الشواذ .الرأي، ص. 11، 16.

مقال من الإنترنت:

اسم عائلة المؤلف، الحرف الأول من الاسم الشخصي. (السنة). اسم المقال.(on-line). اسم المجلة، العدد أو اسم الموقع، الصفحات.

مثال :الخالدي، ع. (1998). علم النفس وأثره على التعليم .(on-line) .مجلة العلوم النفسية .7-6 .

www : http://www. arabeducation.com

كيف نكتب الحواشي للكتب:

- إذا كان مؤلف واحد.
- إذا كان مؤلفان.
- إذا كان ثلاثة مؤلفين.

•إذا كان أكثر من ثلاثة مؤلفين.

•إذا كان المؤلف مؤسسة حكومية (وزارة، أقسام وزارية، جمعيات حكمية(..

•إذا لم يكن مؤلف وكان هناك معد .

إذا كان مؤلف واحد:

اسم المؤلف، اسم العائلة، اسم الكتاب (مكان النشر:دار النشر، السنة)، رقم الصفحة .

مثال :زياد، حمدان، أساليب التدريس (عمان:دار الوفاء، 1985)، 130.

إذا كان مؤلفان:

الاسم الشخصي للمؤلف الأول ثم العائلي واسم المؤلف الشخصي الثاني ثم العائلي، اسم الكتاب (مكان النشر: دار النشر، السنة)، رقم الصفحة.

مثال :نايفة قطامي وعبد العزيز جابر، علم النفس التربوي (القاهرة: دار المعرفة، 1995)، 160.

إذا كان ثلاثة مؤلفين:

يكون الأمر كما هو الحال مع مؤلفين.

إذا كان أكثر من ثلاثة مؤلفين:

الاسم الشخصي للمؤلف الأول ثم العائلي، وآخرون، اسم الكتاب (مكان النشر:دار النشر، السنة)، الصفحة.

مثال :عزيز سمارة، واخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية (عمان:دار الفكر، 1989)، 65.

إذا كان المؤلف مؤسسة حكومية (وزارة، أقسام وزارية، جمعيات حكومية(...

اسم الدولة، اسم المكتب الحكومي أو المؤسسة، اسم الكتاب (مكان النشر:دار النشر، السنة)، الصفحة.

مثال :فلسطين ، وزارة الثقافة . قسم المناهج ، منهج الدين الإسلامي : المرحلة الإبتدائية (القدس : وزارة الثقافة ، 1991) ، 13 .

إذا كان المؤلف مؤسسة أكاديمية أو أية مؤسسة أخرى غير حكومية.

اسم المؤسسة، اسم الكتاب (مكان النشر:دار النشر، السنة)، الصفحة.

مثال :جامعة حيفا، قسم اللغة العربية وآدابها، قسم المناهج، الجديد في القواعد: الصف الثامن (تل أبيب: راموت، 1990)، 92.

إذا لم يكن مؤلف وكان هناك معدّ.

اسم المؤلف الشخصي ثم العائلي، معدّ، اسم الكتاب (مكان النشر:دار النشر، السنة)، الصفحة.

مثال :أحمد فهيم جبر، معد، دراسات تربوية في الوطن المحتل (القدس:مطبعة الأمل، 1986)، 74.

كيف نكتب الحواشي للمقالات:

•مقال من مجلة علمية (أسبوعية، شهرية، فصلية، سنوية.(

•مقال من كتاب يجمع في داخله عدداً من المقالات لمؤلفين مختلفين.

•مقال من جريدة يومية أو أسبوعية.

•مقال من موسوعة بدون مؤلف.

•مقال من موسوعة مختومة باسم المؤلف .

مقال من مجلة علمية (أسبوعية، شهرية، فصلية، سنوية(

الاسم الشخصي لمؤلف المقال ثم العائلي، "اسم المقال،" اسم المجلة وعددها (الشهر والسنة): الصفحات.

مثال :حلمي عبد الهادي، "المدخل لدراسة سورة الفاتحة،" جامعة 3 (تشرين أول 1999): 99-114.

مقال من كتاب يجمع في داخله عددا من المقالات لمؤلفين مختلفين.

اسم مؤلف المقال الشخصي والعائلي، "اسم المقال"، اسم الكتاب الذي نشر فيه المقال: اسم المعدّ (مكان النشر، دار النشر، السنة)، الصفحات.

مثال :ماجد الحاج، "قضايا التعليم العربي"، بكتاب التعليم والأقلية العربية في إسرائيل: قضايا ومطالب، اعداد محمد حبيب الله)حيفا: مطبعة الكرمة، 1991)، 22-29.

مقال من جريدة يومية أو أسبوعية.

الاسم الشخصي لمؤلف المقال ثم لعائلي، "اسم المقال،" اسم الجريدة، اليوم والشهر والسنة، الصفحة.

مثال :مصطفى كامل شاور، "رحلة إلى الدار الاخرة،" العهد الميثاق، 24 اذار 2000، 23.

مقال من موسوعة بدون مؤلف.

اسم الموسوعة، سنة النشر، "اسم المقال."

مثال :موسوعة الفلكلور الفلسطيني، 1989، "الأغاني الشعبية."

مقال من موسوعة مختومة باسم المؤلف.

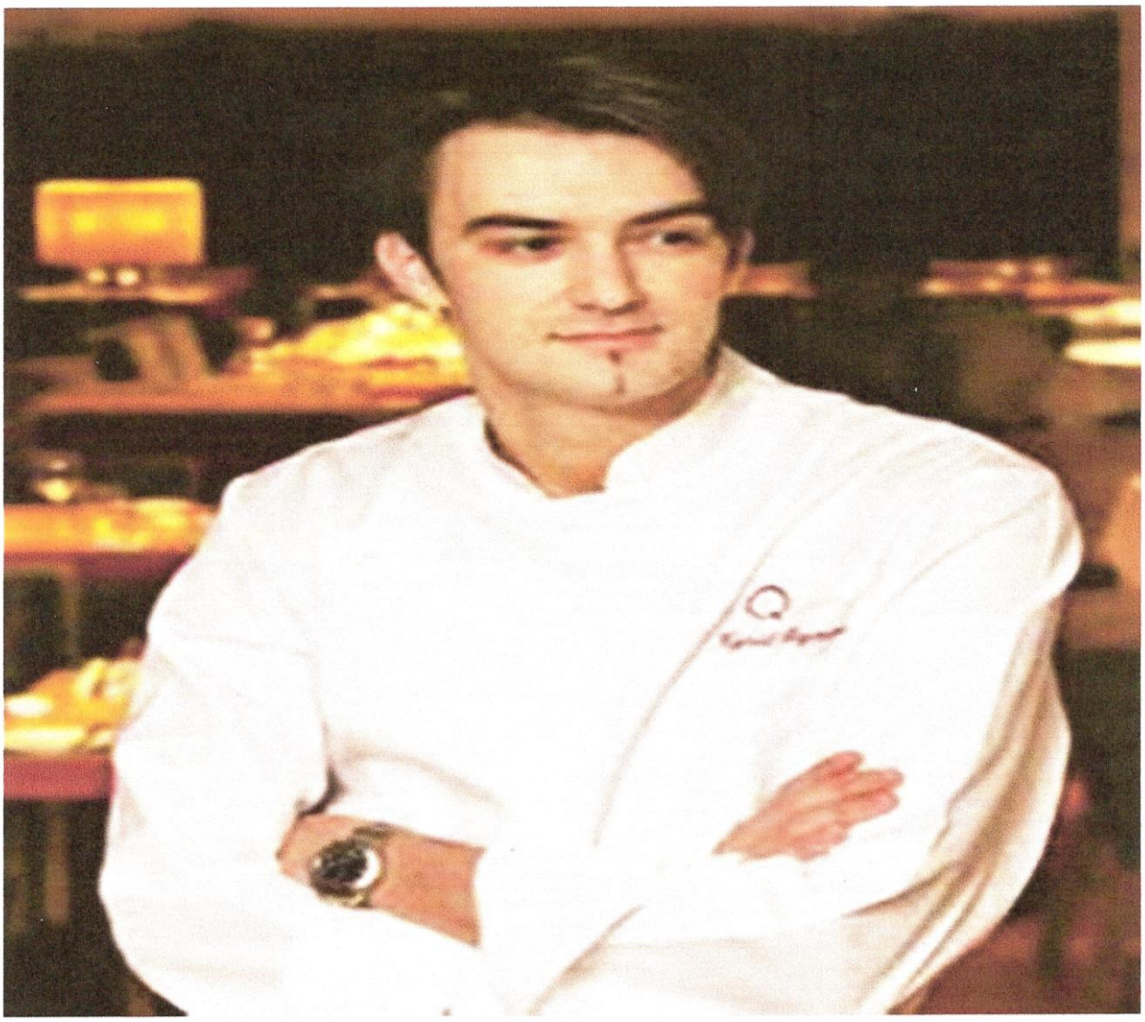
الاسم الشخصي لمؤلف المقال ثم العائلي، "اسم المقال" في اسم الموسوعة، رقم الطبعة أو سنة الطبعة .

Annexe 20 (confère pages 214 & 217)

Phase de planification du projet

Quatre exposés réalisés par chaque équipe présentant des Chefs français étoilés

Cyril Lignac



Cyril Lignac est un cuisinier français, né le 5 novembre 1977 à Rodez en Aveyron.

Il dirige le restaurant parisien *Le Quinzième, cuisine attitude* et le bistrot *Le Chardenoux* (également à Paris). Le cuisinier est également animateur de télévision sur la chaîne française M6, il signe des livres de recettes publiés chez Hachette Pratique.

La recette la plus célèbre

Fondant au chocolat, ou plutôt, fondant au Toblerone (d'après Cyril Lignac)

Ingrédients (2 personnes):

1 oeuf
25 g de sucre
20 g de farine
50 g de beurre
50 g de Toblerone
20 g de chocolat noir
10 g de beurre (pour beurrer les ramequins)

Préparation:

Battre les œufs avec le sucre jusqu'à ce que le mélange devienne onctueux. Ajouter la farine et continuer à battre. Faire fondre le Toblerone et le chocolat noir au bain marie, ajouter le beurre et remuer doucement jusqu'à ce que le mélange devienne homogène.

Préchauffer le four à 200°C.

Verser le chocolat dans le mélange œuf-sucre-farine et mélanger jusqu'à ce que le mélange soit homogène. Beurrer des ramequins et y verser cette pâte. Faire cuire 10 minutes. Démouler dès la sortie du four.

Jean-François Piège

Qui est-ce ?

Jean François Piège, né le 25 septembre 1970, est un des grands chefs cuisiniers français. Il est chef des cuisines du crillon (un hôtel) à Paris et de son restaurant gastronomique : Les Ambassadeurs. Il déclare : « Mon but, c'est de proposer de très beaux produits à un prix raisonnable » Il déclare aussi : « J'ai longtemps voulu être jardinier mais petit à petit ma passion pour les produits et la récolte des produits s'est transformée en passion pour les produits eux-mêmes et finalement pour la cuisine »

Gâteau de pommes et coings

Ingrédients

- 8 pommes à cuire
- 200 g de pate de coing
- biscuit allégé

Réalisation

Déroulé de la recette :

1) Eplucher les pommes, enlever cœur et les tailler en fines tranches.
2) Mettre la moitié des pommes sur une plaque au four pendant 30 minutes à 150°.
3) Après cuisson, réaliser un mille-feuille en déposant dans un cercle une couche de pommes cuites, une couche de pate de coing, une couche de pommes crues et ainsi de suite.
4) Mettre au froid.
5) Dresser avec un biscuit allégé.

PAUL BOCUSE

Paul Bocuse (né à Collonges-au-Mont-d'Or le 11

février 1926) est un grand chef cuisinier français (Trois étoiles au Guide Michelin depuis 1965) et désigné « Cuisinier du Siècle » par Gault-Millau et « Pape de la cuisine » en 1989. Il dirige plusieurs restaurants à Collonges-au-Mont-d'Or et à Lyon.

En 1944 âgé de 18 ans, il s'engage volontairement dans l'armée de la libération du Général de Gaulle. Il est incorporé dans la 1re division française libre, au BM 24. Blessé d'une balle dans la jambe en Alsace, il est soigné par les américains et participe au défilé de la victoire à Paris en 1945.

En 1961, Paul Bocuse remporte le concours du Meilleur ouvrier de France mais dès 1958 il obtient sa première étoile au Guide Michelin.

En 1987, il crée le Bocuse d'Or ou concours mondial de la cuisine.

En 1995, Paul Bocuse sculpté par Daniel Druet, est le premier chef à entrer au musée Grévin de Paris.

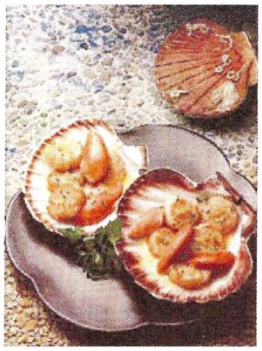
Paul Bocuse

Recettes

Suggestion | Liste | Prestige | Recherche

Recettes Paul Bocuse **Poissons**

Coquilles Saint-Jacques à la Bretonne



En quelques mots

"La pêche de ce bivalve musclé est réglementée et dès la fin mai vous pouvez être sûrs que les coquilles Saint-Jacques des restaurants ne sont plus des coquilles françaises. Très abondante autrefois en Galice espagnole, elle était l'emblème des pèlerins qui avaient ""fait Saint-Jacques de Compostelle"" et prouvaient en la portant au cou qu'ils avaient bien atteint leur but... Je me souviens d'un apprêt à la bretonne réservé aux jours de fête : avec la noix de deux coquilles on en remplissait trois grâce à un abondant hachis d'oignons, de persil et de pain. Ces jours là on en mangeait à midi, le soir et quelquefois le lendemain, et on en aurait encore bien redemandé. La recette qui suit est tout simplement ""meunière"", les noix de Saint-Jacques sont coupées en deux et on les sert accompagnées de quelques pommes de terre cuites à la vapeur."

Couverts 4

Préparation cuisson 1 heures

Matériel -

Ingrédients

"12 coquilles Saint-Jacques (les faire préparer par le poissonnier),

8 petites pommes de terre (roseval),

100 g de beurre,

1 cuillerée à soupe de crème fraîche,

1 citron,

10 brins de persil,

2 cuillerées à soupe de farine,

sel, poivre.

Matériel:

couscoussier."

Recette

"Eplucher les pommes de terre, les laver, les faire cuire à la vapeur.

Couper les noix de Saint-Jacques en deux dans l'épaisseur.

Les sécher sur du papier absorbant.

Les saler, les poivrer.

Exprimer le jus de citron.

Laver, équeuter et hacher le persil.

Verser la farine dans une assiette creuse.

Rouler les noix de Saint-Jacques dedans, les secouer pour enlever l'excédent de farine.

Faire chauffer 80 g de beurre dans une grande poêle.

Y faire dorer les coquilles Saint-Jacques, 2 minutes de chaque côté.

Les arroser du jus de citron à mi-cuisson.

Lorsqu'elles sont cuites, les saupoudrer du persil haché et les réserver au chaud.

Mettre le beurre restant dans la poêle, le faire blondir en frottant le fond de la poêle avec une cuillère en bois pour décoller les sucs.

Ajouter la cuillerée de crème au dernier moment en mélangeant bien.

Déposer les coquilles dans un plat de service chaud, les napper de la sauce et les entourer des pommes de terre cuites à la vapeur.

On peut également présenter les noix de Saint-Jacques dans leur demi-coquille."

Bocuse.fr

Suggestion - Liste - Prestige - Recherche

Thierry Marx

Le Chef

Thierry Marx est un « titi » parisien, né dans la capitale en 1962.
Il débute dans la cuisine par un CAP de pâtissier, chocolatier et glacier (hé oui, tout ça!!) chez les Compagnons du Devoir en 1978.
A 18 ans c'est le début de sa période militaire, parachutiste dans l'infanterie, casque bleu au Liban en pleine guerre.
Disons qu'après ça, le reste ne doit être que plaisir. CAP/BEP de cuisinier, il reprend le chemin des cuisines en tant que commis dans de belles maisons comme Ledoyen, Taillevent et Robuchon.

Plusieurs établissements plus tard, avec notamment des expériences en Asie qui influencent fortement sa cuisine, il s'installe à Cordeillan-Bages en 1996. La première étoile arrive sans tarder en 1996, et la deuxième étoile ne mettra que 4 ans de plus pour arriver. Espoir trois étoiles en 2004, elle ne viendra pas.

Thierry Marx quitte Cordeillan-Bages en 2010 pour de nouvelles aventures, retour aux sources à Paris pour le poste de chef du nouveau palace Mandarin Oriental qui doit ouvrir en juillet 2011.
Un palace au goût d'Asie à Paris, pour ce chef aux origines parisiennes et aux influences orientales... c'est peut-être le mélange 3 étoiles que Thierry Marx attendait.

Le livre

Un livre uniquement desserts est une chose peu courante dans les livres de chefs étoilés, on retrouve plus souvent un mélange de plats salés et de desserts. Mais quand on sait que Thierry Marx a commencé par la pâtisserie on comprend mieux.

Belle couverture avec un touché de tissus, couleurs sombres et or, on n'est pas dans le livre de poche, c'est de la haute couture, du beau livre.
Pas de blabla, seules quelques pages disséminées dans l'ouvrage parlent d'autres choses que des recettes.

Type de recette: Plat

Nombre de parts: 4

Temps de préparation: 15 Minute(s)

Temps de cuisson: 25 Minute(s)

Difficulté: Très Facile

Ingrédients:

4 carrés de pâtes feuilletées
8 tranches de bacon fumé
2 mini boules de mozzarella
1 tomate
1 courgette
1 oignon rouge
4 petites feuilles de céléri perpetuel
un peu d'huile
1 jaune d'oeuf

Préparation:

Préchauffer le four à 200°
Laver la courgette et la couper en fines lamelles
Emincer l'oignon rouge
Faire revenir dans un peu d'huile les courgettes et l'oignon
Une fois les légumes cuits, préparer les feuilletés
Déposer au centre de chaque carré de pâte une tranche de bacon
Déposer 2 à 3 petits morceaux de mozzarella
Déposer 2 petites tranches de tomates
Recouvrir d'une tranche de bacon
Recouvrir le bacon du mélange courgettes, oignon
Déposer des fines tranches de céleri perpétuel ciselé
Refermer les feuilletés en rabattant les 4 côtés de la pâte sur le dessus
Avec un pinceau, mettre du jaune d'oeuf sur la pâte feuilletée
Faire cuire pendant 25-30 minutes

Annexe 21 (confère page 216)

Phase de planification de la tâche (les écueils de la rédaction)

1er jet de la recette de Rime : « Salade de maïs »

Objet :le devoir
De : MEMO BROKEN HEART (t3b-_-8lby-1988@hotmail.com
À : mervatturkestani@yahoo.fr;
Date : Mardi 17 Mai 2011 23h50

UNE SALADE VERTE AVEC DU MAÏS

Niveau de difficulte:très facile temps de préparation:30 min

INGRéDENTS:

Recette pour 4 personne
2 canne du maÏs jaune
4 cuillères de la mayonnaise
1 jus de citron
3 grains du concombre
une laitue
pain,une petite section et cuisant
le sel au goût

PRéPARATION:

liquidation de maÏs de l'eau
et pour se préparer la salade,couper la laitue et laver la concombre et coupez,ensuite,mélanger les ingrédients et ajouter le sel avec la mayonnaise et du jus de citron

---

سلطة خضراء بالذرة

المقادي ر:

علبة ذرة صفراء 2
ملاعق مايونيز 4
حبات خيار 3
عصير ليمونة
ملح
خبز مقطع صغير ومحمص
خس

الطريقة :

تصفى الذرة من الماء ويقطع الخس لعمل السلطة,يغسل الخيار ويقطع , ثم تخلط المقادير ويضاف الملح مع المايونيز وعصير الليمون

Annexe 22 (confère pages 220 & 271)

Phase d'évaluation des apprentissages (non notée) :

Exercice de compréhension élaboré par mes soins

Atelier culinaire

Lundi 23 mai 11

Nom :

À partir des trois photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée :	Le plat principal :	Le dessert :
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients

Salade de poulet au fromage de chèvre

Préparation : 20 minutes + 20 minutes (dans la marinade)
Cuisson : 10 minutes
Pour 4 personnes

3 blancs de poulet
1 cuil. à soupe d'huile d'olive
2 cuil. à café de jus de citron
1 cœur de laitue
1 chicorée, sans les feuilles vertes
1 petite romaine, sans les feuilles vertes
180 g de raisin vert sans pépins
75 g de roquette
125 g de tomates cerises, coupées en deux
60 g de noix de pécan, hachées
150 g de fromage de chèvre, coupé en cubes
1 cuil. à soupe de ciboulette, hachée

Assaisonnement au miel et à la moutarde
3 cuil. à soupe d'huile d'olive
1 cuil. à soupe de jus de citron
2 cuil. à café de moutarde en grains
1 cuil. à café de miel

1. Dégraisser le poulet. Le faire mariner dans le mélange d'huile et de jus de citron 20 minutes. Griller au barbecue environ 10 minutes, puis couper en cubes de 2 cm.
2. Pour l'assaisonnement, mélanger les ingrédients dans un bocal fermé.
3. Laver et sécher les feuilles de salade et les déchirer en gros morceaux. Les placer dans un saladier, puis ajouter les cubes de poulet, les raisins, les tomates, les noix de pécan et le fromage de chèvre.
4. Verser l'assaisonnement sur la salade et remuer doucement. Saupoudrer de ciboulette.

VALEUR NUTRITIONNELLE PAR PORTION
Protéines 35 g ; lipides 40 g ; glucides 10 g ; fibres 4 g ; cholestérol 80 mg ; 2 295 kj (550 cal)

Wilson, Anne, (2000), " Le Poulet : simplement délicieux ", Cologne, Könemann.

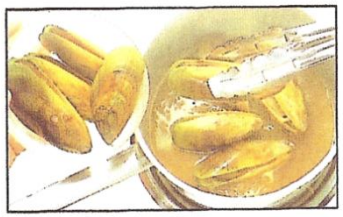
Wilson, Anne, (1937), Cuisine mexicaine, Cologne, Könemann.

Paella épicée

Préparation :
45 minutes
Cuisson :
20 minutes
Pour 4 à 6 personnes

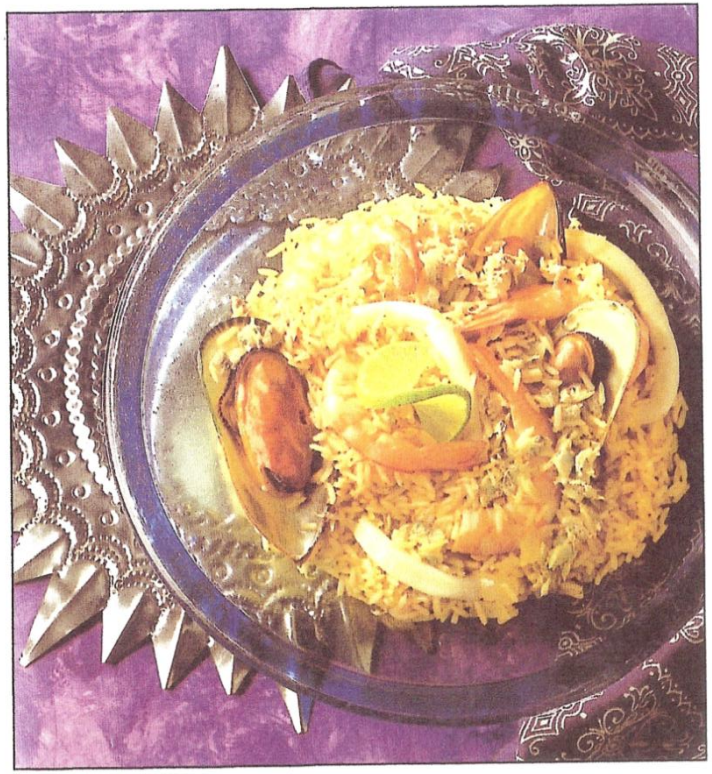
375 ml de court-bouillon
10 moules
2 blancs de calmars moyens, coupés
10 crevettes moyennes décortiquées
1 c. à soupe d'huile d'olive
1/2 c. à café de cannelle
1/2 c. à café de clous de girofle
1 oignon moyen, émincé
1/4 de bol de concentré de tomates
1/2 bol de riz à long grain
375 ml d'eau
240 g de palourdes, sans coquille et égouttées
Jus d'un citron vert

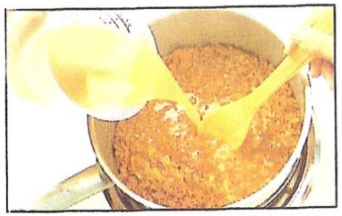
1 Mettre le bouillon dans une casserole. Porter à ébullition, réduire le feu et ajouter les moules, les calmars et les crevettes, qui doivent pocher jusqu'à ce que les moules (nettoyées avant) s'ouvrent et que calmars et crevettes soient tendres. Retirer les fruits de mer et les égoutter. Réserver le bouillon. Jeter les moules encore fermées.
2 Faire chauffer l'huile dans une casserole. Ajouter la cannelle, les clous de girofle, l'oignon et le concentré de tomate. Cuire à feu moyen en remuant. Faire sauter le riz 2 minutes, jusqu'à ce qu'il soit doré.
3 Mélanger l'eau et le bouillon. Verser le quart du mélange ainsi obtenu dans la casserole. Remuer constamment 4-5 minutes, jusqu'à évaporation.
4 Recommencer 3 fois en remuant constamment, pour que le liquide soit absorbé par le riz.
5 Ajouter les fruits de mer pochés ainsi que les palourdes, tourner en versant le jus de citron vert.



Les moules sont prêtes quand elles se sont ouvertes. Jeter les autres.

Ajouter cannelle, clous de girofle, oignon et concentré de tomate.





Quart par quart, verser le mélange de bouillon et d'eau jusqu'à évaporation.

Quand le riz est tendre, ajouter fruits de mer, palourdes et jus de citron vert.

452

Tarte fine aux pommes

3 pts par personne

Préparation : 15 min ♦ Cuisson : 20 min

pour 6 personnes

- 180 g de pâte feuilletée allégée à 20 %
- 4 pommes golden
- 3 cc de beurre
- 2 CS de sucre cristallisé
- 1 pincée de fleur de sel

1| Étaler finement la pâte feuilletée placée entre 2 feuilles de papier de cuisson en un grand rectangle. La déposer sur une plaque recouverte d'une feuille de cuisson. Piquer toute la surface de la pâte à la fourchette. Saupoudrer de 1 cuillerée à soupe de sucre cristallisé.

2| Allumer le four sur 210 °C (th. 7). Faire fondre le beurre soit à feu doux dans une casserole, soit au four à micro-ondes à puissance moyenne.

3| Couper les pommes en quartiers. En retirer le cœur, les peler et les émincer finement. Les disposer sur la pâte par rangées en les faisant se chevaucher.

4| Badigeonner les pommes de beurre fondu avec un pinceau. Les saupoudrer du sucre cristallisé restant mélangé avec la fleur de sel. Enfourner et laisser cuire 20 minutes. Servir la tarte chaude ou tiède.

Weight Watchers, (2007), "Saveurs et équilibre", Paris, Robert Laffont.

Réponses des étudiantes (groupe expérimental et groupe témoin)

Groupe expérimental

Atelier culinaire
Lundi 23 mai 11

Nom : Schiffer M.

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée : La salade aux maïs	**Le plat principal :** Le riz aux huîtres	**Le dessert :**
Les ingrédients	**Les ingrédients**	**Les ingrédients**
✿ Salade verte	✿ Riz	✿ Farine
✿ Tomates	✿ huîtres	✿ pomme
✿ Maïs	✿ citron	✿ sucre
✿ Persil	✿ crevettes	✿

Atelier culinaire
Lundi 23 mai 11

(groupe experimental)

Nom : Bachayer Ali

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée : Une Salade Composée	Le plat principal : Riz au crevette et huître	Le dessert : gâteau au pomme
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
- De tomate - du laitue ou (du Salade verte) - du [redacted] mais - de olive	- du crevette (crevette) - du huître - du riz long. - Citron	- de la farine. - du pomme. - du sucre - du vanille.

Atelier culinaire
Lundi 23 mai 11

(groupe experimental

Nom : Bachayr AL-Mehmadi

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée : Salade	Le plat principal : riz avec	Le dessert : pain des pommes
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
des tomates des laitues des croutants d	- du riz - ~~2~~ citron - des ~~sh~~ chrimps.	de la farine des pommes des oeufs

Atelier culinaire
Lundi 23 mai 11

(groupe expérimental)

Nom : Rime Badwaisse ..

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée : La Salade variétale	Le plat principal : le riz avec l'escargot	Le dessert : le pain de pomme
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
tomate Pain grillé laitue olive	riz escargot Citron oignon	Pomme sucre farine ~~œf~~ œuf

Atelier culinaire
Lundi 23 mai 11

(groupe expérimental)

Nom :

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée : le salade	Le plat principal : Riz avec des fruits de mere	Le dessert : pâte de ~~Tartelette~~ pommes
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
les tommate les olive noir les olive vere	des Riz des ~~origine~~	des pommes des soucre pate

Atelier culinaire
Lundi 23 mai 11

(groupe expérimental)

Nom : Bayane 0932263

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée : La salad vert	Le plat principal : La fruit de mer avec de riz	Le dessert : Rondelle de pomme
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
La tomate La sauce blanche des Bordeaux Botte de laitue paine de mie	Le Riz rondelle de Citron des fruit de mer gravette	Sucre rondelle de pomme la froine beurre

Atelier culinaire

Lundi 23 mai 11

(groupe expérimental)

Nom : Lojayne Al sérémi

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée : Salade	Le plat principal : riz au crevet	Le dessert : gâteau au pomme
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
- Olive - maïse - tomate - fromage - salade verte -	- Riz - citron - crevet - concombre - oignons	- Pomme - farine - sucre - vanille

Atelier culinaire
Lundi 23 mai 11

(groupe expérimental)

Nom : Achjane

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée :	Le plat principal :	Le dessert : Tarte de pomme
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
des olive	riz	pomme
des tomate	oignon	farine
des laitue	Crevette	oeuf

Atelier culinaire (groupe expérimental)
Lundi 23 mai 11

Nom : Mona

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée : salde composée	Le plat principal :	Le dessert : Tarte de pomme
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
olive Toaste un	riz crevette citron	des pomme sucre pâtes

Atelier culinaire (groupe témoin)
Lundi 23 mai 11

Nom : Roa Alshamrani

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée : salade romaine	Le plat principal :	Le dessert :
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
Fromage. tomate. Poulet Pain	riz. les maïons les crevettes	les : Pommes Sucre

Atelier culinaire (groupe Remain)
Lundi 23 mai 11

Nom : Imane

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée :	Le plat principal :	Le dessert :
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
les tomate	les button. les crevette	les pomme la pagente

Atelier culinaire (groupe témoin)
Lundi 23 mai 11

Nom : Iman Al-kudairi

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée :	Le plat principal :	Le dessert :
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
Les tomates	Les button Les crevette	Les pomme

Atelier culinaire (groupe témoin)
Lundi 23 mai 11

manel Salem.

Nom :

À partir des photos de plats qui vous ont été distribuées, imaginez le nom de ces recettes et devinez avec quels ingrédients elles ont été réalisées.

L'entrée :	Le plat principal :	Le dessert :
Les ingrédients	Les ingrédients	Les ingrédients
la salade. des tomates. des fromage. Poulet.	Sal Cirton rice	des Pomme. sucr

Annexe 23 (confère pages 220 & 271)

Phase d'évaluation (non notée) des apprentissages

Questionnaire de compréhension portant sur une vidéo, émanant du site **:**

www.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/2009-2010/grenoble/vale-xiao/3 Que_mangeons_nous.html

Mademoiselle …….

Équipe de ……...

Après avoir regardé la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

8. *Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.*

   a. Des oignons
   b. Des œufs
   c. Du vin blanc
   d. Du lait
   e. Du poivre
   f. De la farine

9. *Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.*

   a. Ajouter les légumes bien préparés.
   b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer.
   c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse.
   d. Écumez le bouillon.
   e. Porter le veau avec du sel à ébullition.
   f. Saler et poivrer.
   g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron.

Bonne Chance ☺!

Réponses des étudiantes (groupe expérimental et groupe témoin)

(groupe expérimental)

Questionnaire

Mademoiselle ..Ashjone.....

Équipe de ...Jean-François-Biège

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

Le thé au lait

Le chocolat au lait

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

Le pain

Les baguette avec le fromage

Les pain chocolat

Les pain sucre

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

Jus d'orange

Du café

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

Le petit déjeuner pour le matin

Le déjeuner pour le midi

Le dîner pour le soir

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

entré - plat principal - Formage - Dessert

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

Comm plat principal

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

Non

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons

B. Des oeufs

C. Du vin blanc

(D.) Du lait

E. Du poivre

F. De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

2 a. Ajouter les légumes bien préparés.

8 b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer.

5 c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse.

3 d. Ecumez le bouillon.

6 e. Porter le veau avec du sel à ébullition.

4 f. Saler et poivrer.

1 g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron.

Bonne Chance ☺ !

(groupe expérimental)

Questionnaire

Mademoiselle ..Bouhayer Ali

Équipe de .....Jean-François - Piège.

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

   On boit pour le petit déjeuner : le lait, le café au lait, le café noir, chocolat, le thé.

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

   pour les français, le pain est très important, il y en a des différents types comme la baguette, l'abreyage, pain au chocolat, pain au sucre. Ils en utilisent avec beurre et confiture.

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

   On peut y trouver : Du pain, du croissant, un jus, un café, des fruits, du fromage blanc.

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

   Le petit déjeuner ⟹ le matin.

   Le déjeuner ⟹ le midi

   Le dîner ⟹ le soir

   les enfants prennent le supet à place de lunch

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

Elles sont l'entré
-Le plat principale
-fromages
-le dessert.

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

-Entrée // une salade composée.

plat principale La blanquette de veau

-dessert // gâteau au noix.

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

Non

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

(A.) Des oignons

B. Des oeufs

C. Du vin blanc

(D.) Du lait

E. Du poivre

(F.) De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

6 a. Ajouter les légumes bien préparés. 6

5 b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer. 5

3 c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse. 3

1 d. Ecumez le bouillon. 1

2 e. Porter le veau avec du sel à ébullition. 2

7 f. Saler et poivrer. 7

4 g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron. 4

Bonne Chance ☺!

(groupe expérimental)

Questionnaire

Mademoiselle ..Baojuan.....

Équipe de "....D...".....

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

Lait
Café
Thé
Chocolat

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

le pain
la pagette
le croissent
la formage
bon chocolat

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

la pagette
le vin
le croissent
la formage

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

Le petit ~~dej~~ déjeuner pour matin
Le ~~déjeuner~~ ~~midi~~ déjeuner pour midi
Le Diner pour soir

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

l'entrée
le plat principal
le Formage
le dessert

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

la blanquette de veau

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

escalopes de dinde à l'orange

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons

B. Des oeufs

C. Du vin blanc

D. Du lait

E. Du poivre

F. De la farine

éplucher peler = تقشير

couper tailler = تقطيع

en julienne = التقطيع الطولي

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

(3) a. Ajouter les légumes bien préparés.

(6) b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer.

(2) c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse.

(4) d. Ecumez le bouillon.

(1) e. Porter le veau avec du sel à ébullition.

(7) f. Saler et poivrer.

(5) g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron.

Bonne Chance ☺!

(groupe expérimental)

Questionnaire

Mademoiselle ..Chahd.....

Équipe de..chél..eyail..lingnae .

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

dulait - ~~date~~ - café - thé

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

Les Le pin baggeett el - Le pin - cirèle - croissons

la baguette ginorsic - ~~co~~ binau chocolat

cirèle

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

orange jus - ~~cirèle~~ - fromage bleu - orange

fruits

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

entrée - plats prinsipale - dé sert
fromage

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

~~blanc de veau~~ la blanc de veateu - riz

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

macaron -

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons

B. Des oeufs

C. Du vin blanc

D. Du lait

E. Du poivre

F. De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

a. Ajouter les légumes bien préparés.

b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer.

c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse.

d. Ecumez le bouillon.

e. Porter le veau avec du sel à ébullition.

f. Saler et poivrer.

g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron.

Bonne Chance ☺!

(groupe expérimental)

Questionnaire

Mademoiselle ..Ghiffar...M.

Équipe de ..Jean-François Piège.

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

On boit du lait, du thé ou bien du café. On peut boire du café au lait ou du chocolat au lait.

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

Pour les Français, un aliment
↑ Le pain est très important. Il y a du pain au chocolat, au raisin ou au sucre.
Il y a la baguette et le croissant aussi.

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

On peut trouver :- des fruits, du yaourt, du fromage blanc, du miel et de la confiture et avant tout du pain.

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

- le petit déjeuner.
- le déjeuner
- le dîner.

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

Il est composé de :- l'entrée + le plat principale + le fromage + le dessert, et après une tasse de café ou de vin (rouge ou blanc) ou de l'eau.

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

La blanquette de veau comm plat principal. La salade composée pour l'entrée et le gâteau aux noix pour le desserts.

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

Non, je ne connais pas le nom d'un plat en particulier, mais les Français aiment le fromage et les escargots.

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons

B. Des oeufs

C. Du vin blanc

D. Du lait

E. Du poivre

F. De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

a. Ajouter les légumes bien préparés. 2

b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer. 5

c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse. 3

d. Ecumez le bouillon. 4

e. Porter le veau avec du sel à ébullition. 1

f. Saler et poivrer. 7

g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron. 6

Bonne Chance ☺!

éplucher = peler

cuire = bouillir

(groupe expérimental)

Questionnaire

Mademoiselle .....

Équipe de .....

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

   lait, thé, café, chocolat au lait
   café au lait

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

   (1) bain
   (2) baguette
   croissant
   pain chocolat

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

   lait, thé, café, bain

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

   - Petit déjeuner
   - déjeuner
   - dîner
   -

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

— Entrée
— plat principal
— dessert fromage

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

blanquette de veau ← plat principal

entrée → Salade verte composée, gâteau noir, ← dessert

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

Non

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons
B. Des oeufs
C. Du vin blanc
D. Du lait
E. Du poivre
F. De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

a. Ajouter les légumes bien préparés. 1
b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer. 4
c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse. 2
d. Ecumez le bouillon. 5
e. Porter le veau avec du sel à ébullition. 6
f. Saler et poivrer. 7
g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron. 3

Bonne Chance ☺!

éplucher / peler — épicer

couper / tailler en julienne — émincer / couper fin

(groupe expérimental)

Questionnaire

Mademoiselle Rime Badwaisse

Équipe de Ciryl Lignac

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

le thé à la matin , le lit , le lit avec chocolat ou café

caffé

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

baggette

Pain, , Croissant, Pain du chocolat , Pain au soucre

ils utilisent pour une petite déjeuner

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

fourmage , Pain , lit , Croissant , des Pains

Café .

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

entrée

Plat principale

déssert

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

entrée, plat principal, fromage, dessert

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

blanquette de veau, salade composée, gateau DOIX

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

non, je ne connais pas

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons

B. Des oeufs

C. Du vin blanc

D. Du lait

E. Du poivre

F. De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

4) a. Ajouter les légumes bien préparés.

5) b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer.

2) c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse.

3) d. Ecumez le bouillon.

1) e. Porter le veau avec du sel à ébullition.

7) f. Saler et poivrer.

6) g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron.

Bonne Chance ☺!

éplucher + peler | couper + tailler en julienne

(groupe expérimental)

Questionnaire

Mademoiselle ..Samaher Mohder..

Équipe de ....paul ~~becucos~~ becucos

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

lait, café, tea

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

vain - il ~~est~~ y a blanch et rouge
ils ons utilisent le vain comme juse

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

café ~~avec~~ au lait, café ~~au~~
chocola au lait, pate bagete
croason, fruis

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

~~text~~
le matain = le petit dejoune
le midi = le dejoune
le soir = le deiner

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

l' entrés , plane prancepal , desser

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

Blanquette de veau

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

oui , crain caramel , sufle ,

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons

B. Des oeufs

C. Du vin blanc

D. Du lait

E. Du poivre

F. De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

7 a. Ajouter les légumes bien préparés.

6 b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer.

1 c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse.

2 d. Ecumez le bouillon.

4 e. Porter le veau avec du sel à ébullition.

3 f. Saler et poivrer.

5 g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron.

Bonne Chance ☺ !

(groupe expérimental)

Questionnaire

Mademoiselle Zahra.....

Équipe de chef...Thierry..marx "D"

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons

B. Des oeufs

X C. Du vin blanc

D. Du lait

E. Du poivre

F. De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

3 a. Ajouter les légumes bien préparés.

6 b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer.

2 c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse. 2

4 d. Ecumez le bouillon.

1 e. Porter le veau avec du sel à ébullition. 1

7 f. Saler et poivrer.

5 g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron.

Bonne Chance ☺ !

Imane Alnachari
0873239

(Groupe Témoin)

Questionnaire

Mademoiselle .....

Équipe de .....

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

entrée -> les salad

moix -> deuxième

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons
B. Des oeufs
C. Du vin blanc
D. Du lait
E. Du poivre
F. De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

a. Ajouter les légumes bien préparés.
b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer.
c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse.
d. Ecumez le bouillon.
e. Porter le veau avec du sel à ébullition.
f. Saler et poivrer.
g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron.

Bonne Chance ☺!

Eman Loli

(groupe témoin)

Questionnaire

Mademoiselle .Iman..Al-kuolairi

Équipe de .....

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

   chocolat - lait - café

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

   le fromage baguete

   le pais

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

   les croissanb - Les fruit - Les chocolat

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

   petit déjuner

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons
B. Des oeufs
C. Du vin blanc
D. Du lait
E. Du poivre
F. De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

a. Ajouter les légumes bien préparés. 5

b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer. 1

c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse.

d. Ecumez le bouillon. 4

e. Porter le veau avec du sel à ébullition. 6

f. Saler et poivrer. 7

g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron. 3

Bonne Chance ☺!

(groupe témoin)

Questionnaire

Mademoiselle Raa. Alshamani

Équipe de .0746.8.6.....

Après avoir écouté le dialogue et la vidéo, répondez aux questions suivantes :

1. *En France, qu'est-ce qu'on boit normalement pour le petit déjeuner ? Citez ces boissons.*

le café
le Pain / le baguite
le carassone
fromage Blanc.

2. *Pour les français, quel aliment est très important ? Citez les différents types de cet aliment mentionnés dans le dialogue ? Comment les français utilisent cet aliment le matin ?*

le pain
le croissant et le pain
le baguette

3. *Qu'est-ce qu'on peut trouver sur la table pour le petit déjeuner chez un français ?*

le Café
le croissant
le fromage Blanc

4. *Citez les noms des repas quotidiens en France.*

le petit déjeuner
le déjeuner
déjeuner-peur ~~raidie~~ nuit.
dinner le soir
Petit dinner.

5. *Quelles sont les composantes d'un menu complet français ?*

le salade le entrée
le plate
le dessure

6. *Qu'est-ce que Valérie et Lin vont manger pour midi ?*

le supe Vainé Blanquette de veau
le salade gateau aux noix Fromages

7. *Est-ce que vous connaissez quelques spécialités françaises ? Si oui, partagez-les avec nous.*

gateau aux noix

9. Parmi les ingrédients cités ci-dessous, cherchez ceux qui ne sont pas nécessaires pour faire une blanquette de veau.

A. Des oignons

B. Des oeufs

C. Du vin blanc

D. Du lait

E. Du poivre

F. De la farine

10. Voici les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Remettez-les en ordre.

a. Ajouter les légumes bien préparés. 6

b. Ajouter la sauce blanche avec le beurre, la farine et le jus de cuisson dans le bouillon et le faire réchauffer. 5

c. Laisser cuire à couvert une heure et demi jusqu'à que la viande soit bien moelleuse. 7

d. Ecumez le bouillon. 3

e. Porter le veau avec du sel à ébullition. 2

f. Saler et poivrer. 1

g. Ajouter dans le mélange les jaunes d'œuf, la crème et le jus de citron. 4

Bonne Chance ☺!

Annexe 24 (confère page 221)

Phase de socialisation-diffusion (évaluation du résultat)

Évaluation des prestations orales finales et du meilleur plat[160]

Notation des membres du jury

Atelier culinaire

Évaluation des prestations orales finales

Équipe du Chef Paul Bocuse

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	3/4	1/2	(1)	(1)
Recette sonore	1	1	3/4		
Recette illustrée	1	3/4	1		

Équipe du Chef Jean-François Piège

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	1	3/4		
Recette sonore	1	1	1	(1)	(1)
Recette illustrée	1	1	1		

Équipe du Chef Cyril Lignac

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	3/4	3/4		
Recette sonore	1	3/4	3/4	?	(1)
Recette illustrée	1	3/4	1		

Équipe du Chef Thierry Marx

	Présentation des recettes	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible…)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	3/4	3/4		
Recette sonore	1	1/2	1/4	(1)	(1)
Recette illustrée	1	3/4	1/4		

- Quel est le menu le plus présentable et le plus cohérent? La mer des Arabes
- Quelle est la recette la plus appétissante ? le Taboulé

Évalué par ...Mewat...EL..Biblawi

Le 6 juin 2011

[160] La grille d'évaluation est élaborée par mes soins

Atelier culinaire

Évaluation des prestations orales finales

Équipe du Chef Paul Bocuse

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	0.75	0.5		
Recette sonore	1	1	0.75	(1)	(1)
Recette illustrée	0.75	0.5	0.75		

Équipe du Chef Jean-François Piège

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	1	0.75		
Recette sonore	1	1	1	(1)	(1)
Recette illustrée	1	0.75	1		

Équipe du Chef Cyril Lignac

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	0.75	0.75	0.5		
Recette sonore	0.75	1	0.75	(1)	(1)
Recette illustrée	1	1	1		

Équipe du Chef Thierry Marx

	Présentation des recettes	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible…)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	cl. visuelle (1) « Sonore 0.5	0.75		
Recette sonore	0.5	0.5	0.5	(1)	(1)
Recette illustrée	0.75	0.75	0.75		

- Quel est le menu le plus présentable et le plus cohérent? Celui du Chef Jean-François Piège
- Quelle est la recette la plus appétissante ? Fatouch

Évalué par ……Dr…… Ghéliane HASSAN

Le 6 juin 2011

Atelier culinaire

Évaluation des prestations orales finales

Équipe du Chef Paul Bocuse

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	1	0,5	(1)	(1)
Recette sonore	0,75	1	0,75		
Recette illustrée	1	1	0,5		

Équipe du Chef Jean-François Piège

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	0,5	1	(1)	(1)
Recette sonore	1	1	1		
Recette illustrée	1	1	1		

Équipe du Chef Cyril Lignac

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	0,75	0,75	1	(1)	(1)
Recette sonore	0,75	0,75	0,75		
Recette illustrée	0,75	0,75	0,5		

Équipe du Chef Thierry Marx

	Présentation des recettes	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible…)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	0,75	0,75	0,5	(1)	0,75
Recette sonore	0,75	0,75	0,5		
Recette illustrée	0,75	0,75	0,75		

- Quel est le menu le plus présentable et le plus cohérent? "Léger et délicieux"
- Quelle est la recette la plus appétissante ? "Le taboulé"

Évalué par …Imen…BEN.MOUSSA

Le 6 juin 2011

Atelier culinaire

Évaluation des prestations orales finales

Équipe du Chef Paul Bocuse

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée		1	0,25		
Recette sonore	0,75	1	0,75	0,75	1
Recette illustrée		0,75	0,75		

Équipe du Chef Jean-François Piège

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	0,75	0,5		
Recette sonore	1	1	1	1	1
Recette illustrée	0,75	1	0,75		

Équipe du Chef Cyril Lignac

	Présentation de la recette	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	0,75	0,75	0,5		
Recette sonore	1	1	0,5	1	1
Recette illustrée	0,5	1	0,75		

Équipe du Chef Thierry Marx

	Présentation des recettes	Clarté sonore et visuelle	Langue (correcte, compréhensible…)	Choix du titre du menu	Cohérence entre les recettes du menu
Recette filmée	1	0,5	0,5		
Recette sonore	0,5	0,5	0,25	1	1
Recette illustrée	0,25	0,5	0,25		

- Quel est le menu le plus présentable et le plus cohérent? Celui de J.-F. Piège
- Quelle est la recette la plus appétissante ? " Marassi "

Évalué par ...Merwak Turkestani

Le 6 juin 2011

Annexe 25 (confère page 225)

Phase de socialisation-diffusion (évaluation sociale) : Exemples de recettes réalisées par les étudiantes ayant été retenues par des sites culinaires francophones :

http://www.cuisine-orientale.com/Arabie-saoudite/1483-samboussas-poulet-fromage-beignets-poulet-fromage
http://www.marmiton.org/recettes/recette_makhtoum-laham-arabie-saoudite_219378.aspx
http://allrecipes.fr/recette/10632/konafa-de-loja-ne-al-s-r-hi.aspx

Cuisine Orientale.com

Accueil | Proposer une recette | Nouvelles recettes | Top recettes | Devenir membre

Home cuisine orientale » cuisine souadienne » Samboussas au poulet et au fromage (Beignets au poulet et au fromage)

Recette souadienne : Samboussas au poulet et au fromage (Beignets au poulet et au fromage)

J'aime 2 Tweet 1 0 Share 36

Par mturkestani dans Arabie Saoudite

Ingrédients

§ Pour la pâte 375 g de farine 60 ml d'huile 180 ml d'eau Du sel 1 cuillère à soupe de levure de boulanger § Pour la farce 2 blancs de poulet cuits à l'eau et coupés en petits dés 1 oignon coupé en dés 1 cube de bouillon de volaille (Maggi) 60 ml d'huile Sel, poivre, cumin, coriandre (quantité selon le goût) 110 g de fromage Cheddar 2 gousses d'ail

Préparation

1. Dans un grand bol, mélanger la farine, le sel, la levure de boulanger, l'eau et l'huile. Bien pétrir la pâte jusqu'à ce qu'elle soit homogène et élastique. Couvrir et laisser reposer. 2. Faire chauffer une poêle, verser l'huile puis ajouter le cube de bouillon, l'oignon et l'ail et mélanger. 3. Une fois le mélange doré, y ajouter le poulet, le sel, le poivre, le cumin et la coriandre puis mélanger. 4. Loin du feu, ajouter le fromage et laisser fondre. 5. Prélever de petites boules de pâte (de la taille d'une noix) et les étaler sur un plan de travail fariné à l'aide d'un rouleau à pâtisserie en formant des disquettes de 3 mm d'épaisseur. 6. Farcir les disquettes de pâte avec la farce de poulet et refermer en formant des chaussons et en pinçant les bords avec les doigts. Continuer l'opération jusqu'à épuisement de la pâte. 7. Faire frire les samboussas dans un bain de friture chaud pendant 3mn. Les retourner puis faire dorer encore quelques minutes. 8. Égoutter les samboussas sur du papier absorbant et les servir.

Commentaires ou conseils

recette confectionnée par Mona Al-Zahrani

Navigation dans Cuisine souadienne

Recette précédente: brioche maza nadia
Recette suivante: Saligue (Riz au lait salé)

EPICOM Montpellier
BTS Diététique Ecole Privée Sup. tech.
www.ecole-epicom.com
Annonces Google

A lire aussi dans nos recettes de cuisine

Les plus lues
- Youyou (patisserie)
- Chorba
- Fricassé
- Feuilles de brick farçies
- Galette de pomme de terre (mahkoda)
- Baghrir crêpes mille trous
- Assidat zgougou
- Keftaji
- Bourek algerien
- Chebakia-chabakia

Les nouvelles recettes
- Melborp
- Marassi (crêpettes au miel)
- Saligue (Riz au lait salé)
- Samboussas au poulet et au fromage (Beignets au poulet et au fromage)
- chakchouka
- pomme de terre au pois chiche
- rôti de viande hachée aux oeufs dur
- raiba
- dattes fouré aux pate d'amandes
- LES SABLEE

Proposer une recette
A découvrir
aujourdhui.com Combien de KILOS souhaitez-vous PERDRE ?
1 - 5 kgs
6 - 10 kgs
11 kgs et +
Jean-Michel COHEN Expert en Nutrition
www.aujourdhui.com
Se connecter
Recherchez une recette
Ok
Recherche avancée
Recevez notre Newsletter
Ok
HTML Texte
A découvrir
Gestion De Recettes
Flashbox : solution RIA/RDA de supervision industrielle.
www.inaware.eu
J'ai perdu 15,5 kg
J'ai essayé 10 régimes en 5 ans. Celui-ci est le seul qui fonctionne
nuvoryn.fr/Perdre-kilos-rapidement
Séance d'hypnose en DVD
Une expérience extraordinaire Arrêter de fumer par l'hypnose
www.psy-log.fr
Fortuneo Banque
CB gratuite et opérations courantes sans frais. J'en profite !
www.fortuneo.fr/Banque-En-Ligne
Annonces Google
Retrouvez nous sur Facebook
Cuisine orientale sur Facebook
J'aime
3,454 personnes aiment Cuisine orientale.
A votre service
- Rachat de credit
- essaouira
- Petites annonces automobile gratuites
- Régimes minceurs

Me connecter | Se connecter | aufeminin.com | Marmiton.org | Joyce.fr | Santé AZ | Teemix | Voyage bons-plans | RECHERCHER OK

marmiton

aufeminin.com

Accueil | Recettes | Pratique | Vidéo | Restos | Magazine | Communauté | Espace perso

Forum | Vos photos | Vos blogs | Annuaire de blogs | Vidéos | Votre carnet | Dîner entre amis | Livres à dévorer | Bonnes bouteilles

Recettes
Nouveautés
Rechercher une recette
Recette au hasard
Liste de courses
Menus de la semaine
Menus de saison
Sélections
Recettes incontournables
Index des recettes
Proposer une recette
Top 100 des internautes
Top 20 des envois
Photos des recettes

Trouver une recette
Mots-clés

>> Accueil > Recettes > Makhtoum laham (Arabie Saoudite)

Makhtoum laham (Arabie Saoudite)

J'aime | +1 0 | Tweet

Plat principal
Moyennement difficile :
Moyen :
Type de cuisson : Plaques

Pas de note pour l'instant ! A vous la première note :-)

Cette recette n'a pas de photo...

Cliquez ici pour en ajouter une !

+ Ajouter votre photo

Temps de préparation : 75 minutes
Temps de cuisson : 30 minutes

Ingrédients (4 Portions) :

- 1,5 kg de viande de mouton
- 45 cl de yaourt
- le jus de 3 tomates
- 3 oignons
- 2 cuillères à soupe de matière grasse (ghee, beurre, huile...)
- ½ cuillère à café de clou de girofle
- ½ cuillère à café de cannelle
- ½ cuillère à café de cardamome
- sel
- poivre noir

Préparation de la recette : Makhtoum laham (Arabie Saoudite)

Faire chauffer la matière grasse dans une casserole, faire revenir l'oignon jusqu'à ce qu'il devienne doré.

Égoutter sur un papier absorbant pour retirer l'excès de la matière grasse.

Hacher les oignons puis les mélanger avec le jus de tomate, le yaourt, les épices et le sel.

Faire mariner la viande dans le mélange pendant 1 h, ensuite la mettre dans une marmite et laisser mijoter à feu doux jusqu'à ce que la viande devienne tendre.

Verser le mélange dans un plat avec un peu de sauce et le servir chaud accompagné de riz ou de pain.

Version Imprimable

Ajouter à mon carnet | Ajouter à ma liste de courses | Envoyer à un(e) ami(e)

Recette proposée par mturkestani
Recette(s) du même auteur

Remarques : Fait par Samaher Mohder

Les commentaires sur la recette

+ Ajouter votre commentaire

Problème d'unités ?

- Utilisez notre Convertisseur de degrés C/F.
- Consultez nos Tables de conversion.

Toute l'actu Marmiton
Inscription à la newsletter
Votre e-mail Valider
Une idée recette par jour...
Votre e-mail Valider

L'observatoire des tendances
Vous seriez prête à acheter sur votre téléphone mobile une appli dédiée à :
Des news exclusives, du 100% scoops
Des conseils culinaires vraiment originaux
Des news quotidiennes sur votre artiste préféré
Des news personnalisées à vos centres d'intérêt
Aucune de ces applications ne vous intéresse
Voter

Annonces Google
Toutes les Recettes
Idées classiques et originales ! Découvrez les meilleures recettes.
Maigrir Chrono Nutrition
Mincir selon son groupe sanguin avec la méthode de Claude Chauchard
Fortuneo Banque
Carte bancaire gratuite ! La banque en ligne moins chère
Recette Courgette
Laissez-vous tenter par toutes nos recettes à la courgette !

Mon carnet de recettes
Je peux stocker et organiser mes recettes, mes commentaires, créer des menus, etc...
Connexion | Créer mon carnet

Goûtez avec les yeux...

Retour à : Konafa de Lojaïne Al-Séréhi

Imprimer

Konafa de Lojaïne Al-Séréhi

allrecipes.fr

Proposée par : turkestani

(0)

Mes commentaires

Moyen

Prêt en : **1 heure**

Photo de : turkestani

La Konafa est un dessert oriental très délicieux et facile à faire.

Ingrédients

Nb de personnes : **4**

500 g de Konafa (cheveux d'ange frais)
100 g de beurre ramolli à température ambiante
3 pots de 20 cl de crème fraîche épaisse
120 g d'amandes hachées et grillées
1 c. à café de cardamome moulue

Pour le sirop :

600 ml d'eau
1 kg de sucre
1 c. à café de vanille en poudre

Méthode de préparation

Préparation : **30 minutes** |Cuisson : **30 minutes**

1. Pour le sirop (al chira): Ajouter le sucre à l'eau et faire bouillir. Ajouter 1 cuillère à café de vanille et laisser cuire à feu doux et à découvert jusqu'à obtenir un sirop épais. Laisser refroidir.
2. Découper la konafa (de préférence avec les mains).
3. Y ajouter le beurre.
4. Bien travailler le tout avec les mains.
5. Huiler un moule à tarte.
6. Mettre les ¾ de la konafa dans le moule et appuyer fort.
7. Ajouter la crème fraîche épaisse.

8.
Mélanger les amandes hachées et grillées avec la cardamome moulue et les mettre sur la crème fraîche.

9.
Couvrir avec le ¼ de la konafa restante et appuyer.

10.
Mettre dans un four préchauffé à 180 °C (Th6), laisser cuire et dorer, pendant 30 minutes environ.

11.
Sortir du four et immédiatement, verser le sirop froid sur la konafa. Renverser le moule sur un plat à servir.

Mise à jour : 17 déc. 2011

Droits réservés à 2011 Allrecipes.com Imprimé depuis Allrecipes.fr 15/03/2012

Annexe CD

CD comprenant cinq fichiers :

1) Diaporama réalisé par chacune des quatre équipes pour leur prestation finale face au jury.
2) Deux exemples de menu extraits du corpus de documents constitué au cours du dispositif.
3) Questionnaire évaluant les apprentissages à l'issue du dispositif, comprenant notamment la vidéo support du test de compréhension.
4) Diaporama des quatre recettes ayant choisi une présentation rédigée et illustrée.
5) Deux versions du livret numérique « Étudiantes, aux fourneaux ! ».

Liste des figures

Figure 1 : Carte de l'Arabie Saoudite 21
Figure 2 : Schéma représentant la diversité dialectale en Arabie Saoudite (extrait de Dawlat 2011 : 126) 24
Figure 3 : Le système éducatif saoudien (extrait d'Alshihri 1996, cité par Alanazi 2004) 29
Figure 4 : Carte représentant la région du Hedjaz 36
Figure 5 : Plan de l'Université Roi Abdul Aziz 37
Figure 6 : Les différents emplois du terme de projet dans le langage courant 58
Figure 7: Les quatre facettes d'un projet selon Jean-Paul Jeannin 61
Figure 8 : Typologie de la notion de projet (extrait de Tilman 2004, p. 21) 65
Figure 9 : Les différents types de projets dans le champ éducatif (extrait d'Huber 2005a, p.46) 68
Figure 10 : La démarche de l'auto-socio-construction (extrait d'Huber 2005a, p. 39) 83
Figure 11 : Démarche d'apprentissage en projet (extrait d'Huber 2005a, p. 187) 84
Figure 12 : Modélisation de la démarche en projet correspondant à notre dispositif 93
Figure 13 : La pédagogie du projet et ses dérives (extrait de Bordalo et Ginestet, 1993, p. 12) 132
Figure 14 : Le « noyau dur » de la MD (extrait de Puren 1988, p. 201) 144
Figure 15 : Quelques ingrédients d'une tâche authentique (extrait de Lebrun 2007b, p. 55) 158
Figure 16 : Photos du laboratoire dans lequel le dispositif s'est déroulé. 196
Figure 17 : Schématisation de la situation de communication dans laquelle s'inscrit notre projet prenant appui sur le modèle vulgarisé de Jakobson (1960) 200
Figure 18 : Rappel de la modélisation de la démarche en projet correspondant à notre dispositif 201
Figure 19 : Point de départ de notre projet culinaire 205
Figure 20 : Fiche de la Tâche 1 206
Figure 21 : Co-évaluation de la collaboration et de la coopération 208
Figure 22 : Fiche de la Tâche 2 210
Figure 23 : (Tâche 2) Tableau rendant compte des décisions prises par les membres de chaque équipe 210
Figure 24 : (Tâche 2) Tableaux faisant état des ressources documentaires et humaines retenues 211
Figure 25 : Exemple fourni par l'enseignante dans la Tâche 2 212
Figure 26 : Suite de l'exemple fourni par l'enseignante dans la tâche 2 213
Figure 27 : Fiche de la Tâche 3 215
Figure 28 : Fiche de la Tâche 4 219
Figure 29 : Fiche d'évaluation des prestations orales finales 221
Figure 30 : Utilisation des TIC dans notre dispositif 226
Figure 31 : Carte de l'un des restaurants les plus fréquentés par des jeunes à Djeddah 231
Figure 32 : Difficile maîtrise des systèmes de quantification à la française, limites des logiciels de conversion 237
Figure 33 : Ce qu'Achjane retient de l'expérience qu'elle vient de vivre 238
Figure 34 : Quels sont les destinataires de notre projet ? 241
Figure 35 : En quoi notre dispositif relève-t-il de la pédagogie du projet ? 242
Figure 36 : Dérives de la pédagogie du projet 244
Figure 37 : Classement des centres d'intérêt des étudiantes du groupe expérimental 253
Figure 38 : Classement des centres d'intérêt : à quel rang les étudiantes placent-elles la cuisine ? 253
Figure 39 : Ce que Ghifar dit de l'expérience qu'elle a vécue l'*Atelier culinaire* 255

Figure 40 : Ce que Ghifar dit de l'expérience qu'elle a vécue durant l'*Atelier culinaire* 256
Figure 41 : Dernier état du synopsis du projet avant que celui-ci ait eu lieu 258
Figure 42 : À quoi reconnaît-on qu'un dispositif relève de la pédagogie du projet ? 262
Figure 43 : À quoi tient la motivation intrinsèque ? 265
Figure 44 : À quoi tient la motivation extrinsèque ? 266
Figure 45 : Dresser la liste, en français, des verbes nécessaires pour rédiger sa recette 267
Figure 46 : Des verbes à une première rédaction de la rubrique « préparation » (Zahra'a) 267
Figure 47 : Des verbes à une première rédaction de la rubrique « préparation » (Ghifar) 267
Figure 48 : De la recette arabe à la recette française (Rime) 267
Figure 49 : Première mise en mots (Chahd et Samaher) 267
Figure 50 : De la recette arabe à la recette française (Rime) 267
Figure 51 : Suggestions de relecture émanant de l'enseignante (étayage au niveau de la détection des erreurs) 267
Figure 52 : De l'importance des courriels dans la phase de réécriture (sollicitations émanant de l'apprenante) 267
Figure 53 : De l'importance de l'utilisation des ressources des traitements de texte (l'insertion de commentaires, un moyen de solliciter le dialogue) 267
Figure 54 : Étayage à distance (détection des disfonctionnements portant aussi bien sur les erreurs textuelles que sur la recette elle-même) 267
Figure 55 : Achjane : première étape de la rédaction (Les ingrédients) 267
Figure 56 : Achjane, premier jet 267
Figure 57 : Achjane, deuxième jet 267
Figure 58 : Achjane, troisième jet (suggestions de l'enseignante) 267
Figure 59 : Achjane, quatrième jet (validé par la personne ressource) 267
Figure 60 : Achjane, cinquième jet 267
Figure 61 : Achjane, dernière version 267
Figure 62 : Identification des invariants et construction d'un modèle textuel 267
Figure 63 : Articulation du texte et de l'image et construction d'un modèle textuel 267
Figure 64 : Co-évaluation de la collaboration 267
Figure 65 : Trace explicite d'une concertation 267
Figure 66 : Page de garde de l'équipe Th. Marx, le groupe ayant le moins bien fonctionné 267
Figure 67 : Page de garde de l'équipe J.-F. Piège, un groupe ayant joué le jeu de la concertation et de la collaboration 267
Figure 68 : Page de garde l'équipe de P. Bocuse, un groupe qui a rencontré des difficultés de fonctionnement 267
Figure 69 : Première page de garde de l'équipe C. Lignac 267
Figure 70 : Deuxième page de garde de l'équipe C. Lignac 267
Figure 71 : Troisième page de garde de l'équipe C. Lignac 267

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les matières des sciences religieuses enseignées à l'école en Arabie Saoudite (du primaire au lycée) 30
Tableau 2: Programme de la licence de français (Bac + 4 ans) à l'Université Roi Abdul Aziz 39
Tableau 3: Corps enseignant de la section féminine de français à l'Université Roi Abdul Aziz 44
Tableau 4 : Récapitulatif des différences entre pédagogie et didactique (extrait de Beauté 1994, p.25) 57
Tableau 5 : Les étapes essentielles de la pédagogie du projet (extrait de Boutinet 2005, p. 213) 91
Tableau 6 : Progression de la démarche en projet correspondant à notre dispositif 95
Tableau 7 : Synopsis du modèle adopté par C. Mavromara-Lazaridou (2006 : 106) 96
Tableau 8 : Évolution des configurations historiques en didactique des langues-cultures (extrait de Puren 2002b : 10) 156
Tableau 9 : Quand PA et pédagogie du projet sont jumelées, qu'en est-il de la tâche, de l'usage de la langue étrangère, des prises de parole, du rapport à l'écrit, des valeurs et des apprentissages ? 160
Tableau 10 : À quelles conditions un dispositif intégrant les TIC améliore-t-il les résultats scolaires ? (extrait de Bibeau 2008, p. 11-12) 183
Tableau 11 : À quelles conditions l'usage des technologies permet-il le développement d'opérations cognitives de haut niveau ? (extrait de Bibeau 2008, p. 12) 184
Tableau 12 : Confrontation d'une version française et d'une version arabe de la même recette 216
Tableau 13 : Tableau consignant les résultats de l'évaluation des prestations orales finales 222
Tableau 14 : Évaluation sommative du projet 224
Tableau 15 : Tableau récapitulant les phases et les grandes étapes de notre projet 227

Liste des annexes

Annexe 1 : Ancien programme de la licence de français de l'Université Roi Abdul Aziz (en vigueur de 1983 à 2006) 353

Annexe 2 : Qu'est-ce l'auto-socio-construction ? Document de vulgarisation sur les fondements théoriques de la pédagogie du projet 354

Annexe 3 : Schéma du processus d'écriture, modèle de Flower et Hayes (1980) 358

Annexe 4 : Tableau de l'évolution historique des configurations didactiques, proposé par Christian Puren (2006b : en annexe de l'article) 359

Annexe 5 : Syllabus du cours de français dans lequel s'est insérée mon expérimentation (document fourni par le Dr. N. Chérif) 360

Annexe 6 : Questionnaire inaugural ouvrant la phase préliminaire, préalable au projet, élaboré par mes soins et portant sur la formation que les étudiantes suivent dans le cadre de la licence du FLE à l'Université Roi Abdul Aziz

a. Version française 362

b. Traduction en arabe (version distribuée aux étudiantes) 365

c. Réponses des étudiantes à la question n° 23 et à la question n° 24 du questionnaire inaugural 370

Annexe 7 : Phase préalable au projet (développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire) : Exercices extraits de l'ouvrage *Vocabulaire en action, A1* (2010 : 155, 161) 383

Annexe 8 : Phase préalable au projet (développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire) : Exercice élaboré par mes soins 384

Annexe 9 : Phase préalable au projet (développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire) : Extraits de l'ouvrage *Vocabulaire en action, A1* (2010 : 178, 165-170, 160) 386

Annexe 10 : Phase préalable au projet (développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire) : Exercice élaboré par mes soins 394

Annexe 11 : Phase préalable au projet (développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire) : Extraits de l'ouvrage *Vocabulaire Progressif du Français, niveau intermédiaire* (1998 : 136, 138) et de l'ouvrage *Top Chef, les meilleures recettes, les techniques & astuces des chefs* (2010 : 62-67) 398

Annexe 12 : Phase préalable au projet (développement d'un horizon d'attente et constitution du bagage linguistique nécessaire) : Extraits de l'ouvrage *Tourisme.com* (2004 : 113, 107, 106), de l'ouvrage *Grammaire pratique du français en 80 fiches* (2000 : 73) et de l'ouvrage *Grammaire du Français, Cours de civilisation française de la Sorbonne* (1991 : 117) 407

Annexe 13 : Phase de planification du projet : Cahier des charges élaboré par mes soins 413

Annexe 14 : Phase de planification du projet : Exemples de listes de plats représentatifs de la cuisine saoudienne établies par les étudiantes lors de l'activité de remue-méninges (*Brainstorming*) 415

Annexe 15 : Phase de planification du projet (comment transcrire le nom des plats ?) : Système de transcription de l'arabe 418

Annexe 16 : Phase de planification du projet : Liste des plats typiques du Moyen-Orient (et de leur transcription) proposée par chacune des équipes 419

Annexe 17 : Phase de planification du projet : Activité élaborée par mes soins sondant les représentations des étudiantes sur la cuisine et proposant quelques déclarations au sujet de l'Art culinaire émanant de grands Chefs français 432

Annexe 18 : Phase de planification du projet : Nouvelle mise en forme de la liste des plats typiques du Moyen Orient proposée par chaque équipe 433

Annexe 19 : Phase de planification du projet (citer ses sources à l'issue d'une recherche documentaire) : Normes bibliographiques.

a. Version française 434

b. Version arabe 436

Annexe 20 : Phase de planification du projet : Quatre exposés réalisés par chaque équipe présentant des Chefs français étoilés 443

Annexe 21 : Phase de planification de la tâche (les écueils de la rédaction) : 1er jet de la recette de Rime : « Salade de maïs » 450

Annexe 22 : Phase d'évaluation des apprentissages (non notée) : Exercice de compréhension élaboré par mes soins 451

Annexe 23 : Phase d'évaluation (non notée) des apprentissages : Questionnaire de compréhension portant sur une vidéo 469

Annexe 24 : Phase de socialisation-diffusion (évaluation du résultat) :µ Évaluation des prestations orales finales et du meilleur plat : Notation des membres du jury 495

Annexe 25 : Phase de socialisation-diffusion (évaluation sociale) : Exemples de recettes réalisées par les étudiantes ayant été retenues par des sites culinaires francophones 499

Index des auteurs

A

Abdallah · 26, 86, 121, 337
Abdallah-Pretceillle · 121, 337
Alanazi · 33, 337
Albalawi · 25, 337
Allal · 107, 337
Altet · 73, 85, 122, 337
Antoine · 99, 216, 319, 350
Ardoino · 64, 324, 337
Arenilla · 73, 250, 319, 337
Arpin · 126, 127, 339
Aslim-Yetiş · 337
Astolfi · 111, 337
Auger · 126, 337
Aumont · 127, 337

B

Bagader · 251, 252, 349
Barbier · 101, 115, 337
Barlow · 55, 127, 130, 135, 337
Bastin · 99, 116, 338
Beacco · 137, 152, 338
Beauchemin · 174, 342
Beauté · 56, 57, 79, 245, 338
Belmas · 119, 341
Bérard · 150, 151, 338
Besse · 150, 338
Bibeau · 163, 164, 168, 175, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 338
Blin · 166, 338
Bordalo · 13, 100, 101, 105, 110, 111, 117, 118, 126, 127, 132, 135, 244, 245, 338
Borderie · 113, 342
Boutinet · 58, 68, 72, 90, 91, 93, 97, 98, 103, 104, 105, 108, 109, 233, 234, 239, 246, 248, 260, 338
Boyer · 137, 166, 338
Broch · 69, 338
Bru · 64, 68, 73, 75, 88, 112, 338, 339
Bruner · 82
Brunot · 113, 124, 125, 126, 128, 339
Bucheton · 160, 339
Butzbach · 137, 338

C

Campanale · 106, 339
Capra · 126, 127, 339
Caratini · 207, 349
Catroux · 170, 339

Chabanne · 160, 339
Chalvin · 74, 79, 339
Charpak · 312
Christin · 97, 99, 103, 129, 160, 339
Class · 346
Cornu · 56, 339
Corriol · 106, 113, 132, 133, 339
Coste · 137, 148
Cuq · 121, 138, 339

D

Daupeyroux · 22, 23, 339
Dautremer · 325
Dawlat · 24, 340
Defays · 124, 340
Delafollie · 117, 118, 314
Deltour · 124, 340
Descotes · 72, 340
Devanne · 288, 349
Dewey · 75, 76, 77, 340, 347
Durand · 81, 340

E

Eisner · 101

F

Fayol · 92, 340
Freinet · 77, 78, 79, 340

G

Galeron · 325
Galisson · 137, 295, 340
Garcia-Debanc · 92, 107, 340
George · 87, 340
Germain · 143, 149, 340
GFEN · 6, 80, 82, 83, 85, 340, 348
Ginestet · 13, 100, 101, 105, 110, 111, 117, 118, 126, 127, 132, 135, 244, 245, 338
Giordan · 126, 340
Gonet · 106, 110, 113, 132, 133, 339
Gossot · 337
Grosjean · 113, 124, 125, 126, 128, 339
Groupe de recherche d'Ecouen · 341
Groupe Oral-Créteil · 82, 341
Gruca · 136, 137, 138, 143, 146, 147, 149, 152, 339
Guédon · 177

H

Halté · 118, 119, 125, 136, 199, 341
Hassan · 3, 43, 220, 222, 325
Haymore · 185
Houlon-Tremolières · 100, 341
Houssaye · 73, 76, 341
Huber · 57, 67, 68, 69, 70, 71, 83, 84, 86, 113, 115, 118, 119, 132, 141, 295, 297, 314, 341
Huot · 180, 181, 182, 183, 341

J

Jakobson · 199
Jeannin · 60, 61, 62, 64, 261, 324, 347
Jolibert · 315, 341
Jordy · 72, 340

K

Karoui · 341
Khadige · 113

L

Labov · 299
Labye · 113, 341
Lafortune · 111, 112, 131, 341
Landsheere · 101
Langlade · 72
Le Bray · 162, 341
Le Grain · 62
Lebeaupin · 342
Lebrun · 74, 75, 81, 89, 157, 178, 185, 236, 239, 255, 261, 266, 341
Legrand · 122, 128, 341
Lemonnier · 180, 181, 182, 183, 341
Lestage · 119, 341
Locke · 73, 143
Louis · 64, 73, 122, 126, 128, 325, 337, 342

M

Mager · 107, 342
Mangenot · 162, 166, 167, 168, 177, 179, 180, 184, 342
Martin · 119, 125, 174, 342
Marty · 176, 177, 342
Maunoury · 325
Mavromara-lazaridou · 342
Mavromara-Lazaridou · 96, 103
Mergendoller · 345
Mesmier · 127, 337

Morandi · 110, 113, 122, 342
Mucchieli · 117, 342
Mühlstein-joliette · 342

N

Narcy-Combes · 235, 349
Nikou · 126, 199, 294, 342
Nissen · 76, 342
Not · 64, 68, 75, 88, 112, 339

O

Ollivier · 171, 172, 343
Owyer · 185

P

Pelpel · 100, 343
Pendanx · 137
Perrenoud · 87, 111, 114, 115, 116, 120, 131, 188, 343
Perrichon · 77, 140, 148, 343
Piaget · 80, 81, 82, 122, 348
Planes · 107, 340
Pothier · 56, 343
Proulx · 116, 343
Puren · 3, 121, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 169, 170, 171, 172, 173, 187, 296, 343, 344, 345

R

Ravitz · 86, 345
Raynal · 126, 345
Reinhardt · 139, 148, 151, 152, 346
Réseau École et Nature · 103, 105, 109, 126, 345
Rieunier · 126, 345
Ringstaff · 185
Robert · 136, 152, 163, 185, 295, 345
Rogers · 113, 128, 129, 265, 345
Roosen · 99, 116, 338
Rosen · 139, 148, 151, 152, 345, 346
Ross · 322
Ruano-Borbalan · 63, 346

S

Sandholtz · 185
Schneider · 87, 346
Shawli · 30, 252, 346

T

Tagliante · 13, 346
Tardieu · 346
Thomas · 86, 346
Tilman · 62, 65, 66, 67, 68, 91, 98, 205, 240, 246, 324, 346

V

Vassileff · 63, 64, 91, 346
Vergnes · 112, 114, 115, 131, 346
Vergnioux · 56, 339
Véronique · 137, 346
Vigner · 149, 346
Vilatte · 59, 346
Vygotski · 80, 81, 82, 347

W

Wallon · 80, 81
Weisser · 179, 347
Westbrook · 76, 347
Weulersse · 325

Z

Zarate · 120, 137, 347