

# L'UTILISATION DE L'APPRENTISSAGE PAR PROJET POUR DEVELOPPER QUELQUES COMPETENCES DE LA PRODUCTION ECRITE ET LA MOTIVATION A ECRIRE EN FRANÇAIS CHEZ LES ELEVES DU CYCLE PREPARATOIRE

**Dr. Manal Mounir**

*Maître de conférences de Curricula et de Méthodologie du FLE*

## **Sommaire**

Cette recherche vise développer quelques compétences de la production écrite et la motivation à écrire en français chez les élèves du cycle préparatoire, par l'utilisation de l'apprentissage par projet. Pour atteindre ce but, la chercheuse a élaboré une grille des compétences de la production écrite nécessaires aux élèves de l'échantillon, un pré/post test pour mesurer le développement des compétences de l'expression écrite, une échelle de motivation pour mesurer le développement de la motivation à écrire en français et un dossier des activités ayant comme support l'apprentissage par projet.

Les résultats de l'application avancent bien une réponse aux difficultés de quoi et comment développer les compétences de la production écrite en langue française. De même, ils justifient le développement de la motivation chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire, dû à l'utilisation de l'apprentissage par projet.

**Mots-clés** : *apprentissage par projet, production écrite, motivation à écrire, langue française, travail collaboratif, tâche.*

## **Introduction:**

La production écrite est un acte qui amène les étudiants à exprimer leurs idées, leurs sentiments, leurs intérêts et leurs préoccupations. Ce qui exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que tout étudiant doit maîtriser au cours de son apprentissage.

La production écrite est un moyen de communication, de pensée et de réflexion. Par suite, elle a une valeur sociale et pédagogique. Elle est une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues étrangères. C'est pourquoi, les chercheurs et les didacticiens ne cessent pas de chercher et de proposer de nouvelles pratiques qui peuvent faciliter l'enseignement de l'expression écrite.

En Egypte, l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE pose des problèmes au cycle préparatoire. Ceci est affirmé par une étude pilote effectuée par la chercheuse (annexe n. 1).

L'analyse des 30 copies nous a permis de relever quelques obstacles à une bonne expression écrite :

80% des élèves négligent les règles d'orthographe et les signes de ponctuation, 90% utilisent des phrases non cohérentes et ne font pas des liens entre les idées,

80% négligent les règles de grammaire et utilisent un nombre limité de vocabulaire, 90% trouvent des difficultés à s'exprimer par leur propre style,

90% sont incapables d'utiliser les connecteurs logiques ou de faire une bonne organisation du texte produit, 90% n'ont pas assez de motivation pour s'exprimer par écrit.

Ainsi, nous remarquons que ces élèves ont des difficultés pour rédiger des textes et qu'ils ne sont pas motivés à écrire.

Cette motivation est un phénomène largement recherché et étudié. C'est un champ qui intrigue beaucoup de chercheurs. Depuis quelques décennies on voit croître rapidement le nombre de recherches sur la motivation au travail, sur la motivation pour faire du sport, sur la motivation en milieu scolaire et

---

---

récemment sur la motivation de l'apprentissage des langues étrangères.

Aujourd'hui on souligne de plus en plus l'importance de l'apprentissage et de la connaissance des langues étrangères, ce qui pourrait être la raison pour laquelle la motivation pour les langues étrangères attire l'attention des didacticiens.

Comme formatrice des enseignants du français, je pense que la motivation est le facteur primordial d'un bon cours et d'un bon apprentissage. A mon avis, il est extrêmement important de comprendre ou au moins d'essayer de comprendre et connaître le phénomène de la motivation et ses composantes. Si on sait ce qui pousse les élèves à apprendre une telle ou telle langue, l'enseignant peut adapter ses manières et ses techniques de l'enseignement ainsi que des matériaux à des besoins des apprenants afin de permettre aux élèves d'apprendre avec plaisir.

Pour toute amélioration, il faut prendre en compte les transformations que connaît le monde et qui exige des situations d'apprentissage motivantes grâce à des domaines d'expériences de vie. Parmi les notions introduites par les réformes, la chercheuse examine celle de l'apprentissage par projet.

En réalité l'idée du projet n'est pas nouvelle. Les pratiques relevant de l'apprentissage par projet ont été ignorées par les pédagogues, mais elles réapparaissent et se revalorisent. L'apprentissage par projet est venu en réponse à la nécessité de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages et au problème de leur démotivation.

Cet intérêt porté au projet est justifié par les théories de l'apprentissage. Les théories actuelles de l'apprentissage, s'appuyant sur Piaget et Bruner, s'accordent sur la nature constructiviste de l'acquisition d'un savoir (Proulx, 2004).

Ainsi l'apprentissage par projet facilite l'accès à un savoir durable puisque l'élève

est placé en situation d'agissant, de chercheur et doit reconstruire lui-même les savoirs. Pour qu'il ait apprentissage réel, l'élève doit être placé dans une situation où il est actif, et dans une situation où il comprend l'importance de l'apprentissage proposé.

La mise en œuvre d'un projet d'écriture en classe nous paraît intéressante et profitable tant pour l'enseignant que pour ses élèves. Cette forme d'apprentissage permet aux élèves de se confronter à une situation authentique, réelle et donne du sens aux apprentissages. La classe apparaîtrait ainsi comme un lieu de vie ouvert sur l'extérieur, ce qui peut rendre l'apprentissage plus motivant. De même, l'expression écrite peut avoir sa place prédominante. Tout projet d'expression écrite implique une association d'activités multiples pour aboutir à un produit écrit final.

C'est pourquoi, la chercheuse essaie de développer quelques compétences de la production écrite et la motivation à écrire en français chez les élèves du cycle préparatoire, par l'utilisation de l'apprentissage par projet.

### **1. Problématique de la recherche :**

Cette recherche est censée répondre aux questions suivantes :

- Quel est le niveau des compétences de la production écrite chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire ?
- Quel est le niveau de la motivation à écrire en français chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire?
- Comment utiliser l'apprentissage par projet pour développer quelques compétences de la production écrite et la motivation à écrire en français chez les élèves de l'échantillon ?
- Quelle est l'efficacité de l'utilisation de l'apprentissage par projet pour développer quelques compétences de la production écrite chez les élèves de l'échantillon ?

- 
- 
- Quelle est l'efficacité de l'utilisation de l'apprentissage par projet pour développer la motivation à écrire en français chez les élèves de l'échantillon ?

## **2. Objectifs de la recherche:**

La recherche actuelle vise à :

- répondre aux besoins des élèves au cycle préparatoire de s'exprimer par écrit et d'être motivés.
- utiliser l'apprentissage par projet pour le développement de quelques compétences de la production écrite chez l'échantillon.
- mesurer l'efficacité de l'utilisation de l'apprentissage par projet pour développer quelques compétences de la production écrite et la motivation à écrire en français chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire.

## **3. Importance de la recherche:**

La chercheuse tente de/d' :

- présenter les pratiques de l'utilisation de l'apprentissage par projet pour développer quelques compétences de la production écrite et la motivation à écrire en français chez les élèves.
- attirer l'attention des responsables du système éducatif vers l'importance de l'utilisation de l'apprentissage par projet.

## **4. Délimites de la recherche:**

La recherche actuelle se limite à/au :

- un seul groupe expérimental : une classe de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire, dans une école de langue française.
- développement de quelques compétences de la production écrite.
- développement de la motivation à écrire en français.
- un semestre pour appliquer l'étude expérimentale.

## **5. Outils et matériels de la recherche:**

La chercheuse a élaboré :

- une grille des compétences de la production écrite nécessaires aux élèves de l'échantillon.
- un pré/post test pour mesurer le développement des compétences de l'expression écrite.
- une échelle de motivation pour mesurer le développement de la motivation à écrire en français.
- Un dossier des activités ayant comme support l'apprentissage par projet.

## **6. Hypothèses de la recherche:**

La chercheuse a formulé les hypothèses suivantes :

- Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré/post test de la production écrite en faveur du post-test.
- Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré/post test de la production écrite, en ce qui concerne l'étude du fond d'un texte, en faveur du post-test.
- Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré/post test de la production écrite, en ce qui concerne l'étude de forme d'un texte, en faveur du post-test.
- Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré/post application de l'échelle de la motivation à écrire en français en faveur de la post-application.

## **7. Procédures de la recherche:**

La chercheuse a suivi les étapes suivantes :

- consulter les œuvres et les études antérieures liées aux variables de l'étude.
- élaborer une grille des compétences

- 
- 
- de la production écrite nécessaires aux élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire.
- préparer le dossier des activités ayant comme support l'apprentissage par projet.
  - élaborer un test, utilisé comme pré/post test, pour mesurer le développement des compétences de la production écrite.
  - élaborer une échelle de motivation pour mesurer le développement de la motivation à écrire en français chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire.
  - appliquer les outils de mesure.
  - pratiquer le dossier des activités des projets de la production écrite.
  - réappliquer les outils de mesure.
  - analyser et interpréter les résultats.
  - proposer des recommandations et suggestions à la lueur des résultats.

## **8. Terminologie de la recherche**

### **La production écrite**

Germain & LeBlanc (1988) définissent la production écrite « *Communiquer à l'écrit par intégration dans un même acte [...] d'une intention spécifique de communication, d'un modèle de disposition spatiale, d'une connaissance des règles du genre utilisé (récit, lettre, etc.).* »

Pour la chercheuse la production écrite effectuée par les étudiants en suivant une opération constituée de quatre étapes : la planification, l'organisation, la mise en texte et la révision.

### **La motivation**

Dans le dictionnaire Larousse (1975), la motivation est définie comme « *l'ensemble des facteurs déterminant l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité.* »

Pour la chercheuse la motivation est un ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe

d'élèves le désir d'apprendre à s'exprimer par écrit en langue française.

### **L'apprentissage par projet**

Synteta (2001) définit l'apprentissage par projet « *Des expériences d'apprentissage engageant les apprenants dans des projets complexes et concrets à travers lesquels ils développent et appliquent des compétences et des connaissances.* »

Pour la chercheuse, un apprentissage par projet est une entreprise collective gérée par le groupe classe ; qui s'oriente vers une production concrète (la production écrite en langue française) ; il induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves s'impliquent et jouent un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.

### **Introduction**

Écrire, ce n'est pas mettre des phrases syntaxiquement correctes, ni même lier des mots et des paragraphes. C'est plutôt la production d'un ensemble cohérent qui répond à plusieurs règles explicites. La production écrite est donc une activité scolaire qui fait appel à plusieurs compétences : des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques et cognitives.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage de la production écrite à l'école consiste à faire apprendre aux élèves les "tactiques" d'écriture pour les aider à bien améliorer leur savoir écrire.

### **Définition de la production écrite**

La production écrite est une activité complexe qui nécessite beaucoup d'habiletés. À l'école, l'élève produit un texte écrit pour communiquer, pour raconter, pour expliquer une expérience, pour agir et convaincre, pour donner des informations.

L'apprentissage de la production écrite exige une organisation de la progression thématique et une cohérence textuelle, c'est-à-dire, la façon dont se construit le

---

---

sens à partir du passage de phrase en phrase. Par suite, l'objectif de l'enseignement de l'écrit, c'est de faire apprendre aux élèves les techniques de la production écrite pour arriver à produire des textes pour soi et pour autrui.

Ainsi, il faut se demander quels sont les éléments pertinents pour trouver des informations nécessaires à la production de n'importe quel texte. L'élève doit savoir : à qui le texte est-il destiné ? quel est l'effet qu'il souhaite obtenir ? quel type de texte faut-il produire ? quelles sont ses connaissances sur le thème ? et enfin quelle stratégie doit-il suivre ?

De ce qui précède, nous constatons que la production écrite est une des compétences de communication les plus importantes. C'est par la production écrite que se développent les aptitudes de l'élève à exprimer ses idées par l'acte de : raconter, décrire, informer, expliquer, convaincre, etc.

#### **Typologie des textes de la production écrite**

Il est nécessaire de faire reconnaître aux élèves les différents types de textes avant de leur demander de rédiger tel ou tel texte.

Pour notre travail, la chercheuse présente ces types, qui sont appliqués lors des projets de l'échantillon :

- Texte descriptif pour faire la description d'un lieu, d'un objet, du portrait d'une personne.
- Texte explicatif pour informer sur un sujet.
- Texte narratif pour raconter un événement réel ou imaginaire.
- Texte injonctif pour donner des consignes : pour impliquer un ordre, un conseil, une demande, une interdiction.
- Texte argumentatif pour convaincre d'une idée ou d'un point de vue en présentant des arguments, des preuves.

Lors de l'élaboration des séances des projets, la chercheuse tient à aider les élèves à réinvestir leurs connaissances dans des activités d'écriture selon ces types.

#### **Les compétences de la production écrite**

Plusieurs chercheurs et didacticiens ont présenté divers classifications pour mettre en œuvre les compétences de la production écrite. Selon Albert (1998), la production écrite fait intervenir cinq niveaux de compétences à des degrés divers de la production :

- Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;
- Une compétence référentielle : connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde ;
- Une compétence socioculturelle : connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus ;
- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition /apprentissage de la langue ;
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ainsi, nous pouvons dire que la production écrite est une tâche très difficile, car elle fait appel à une implication de compétences dont l'élève doit faire usage lors de la production. D'autre part, il doit modeler son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. Toutes ces composantes valorisent la tâche de l'élève qui doit respecter les règles et écrire d'une manière convenable, claire, compréhensible et ordonnée : il doit être muni d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe, etc.) et par la suite

---

---

effectuer un ensemble d'opérations intellectuelles.

Pour la recherche actuelle, la chercheuse classe les compétences de la production écrite sous deux pôles : le fond du texte (9 compétences) et la forme de ce texte (5 compétences)

### **Les processus de la production écrite**

Dans l'acte de la production écrite, il faut mettre l'élève en contact avec une variété de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, ...) pour l'amener à produire lui-même des textes divers.

Des chercheurs comme Hayes et Flowers (1980) et Hayes (1996) ont proposé plusieurs modèles de la production des textes. Ces modèles, assez différents les uns des autres, présentent toutefois quelques points d'accord.

L'acte de production écrite se décompose en cinq phases : une phase de planification, une phase de mise en texte, une phase de révision, une phase de correction et une phase de publication. Ce qui nécessite de faire pratiquer des activités mettant en jeu ces quatre phases y compris la phase de révision très négligée dans la classe. Ces phases mettent en œuvre des opérations mentales concernant la planification, l'organisation et la cohérence sémantique, et des opérations concernant l'orthographe et la syntaxe.

Selon Courtillon (2003), « *savoir écrire, c'est transférer les savoirs acquis de la lecture à l'écriture. Ce savoir peut se subdiviser en : savoir décrire, savoir raconter, savoir argumenter.* »

C'est à l'enseignant de faire prendre conscience aux élèves qu'un texte est un acte de communication : il écrit dans un but particulier et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi l'enseignant doit avoir recours à des situations de communications authentiques en élaborant des projets de production écrite.

Un des buts majeurs de l'apprentissage d'une langue étrangère est de mener l'élève à produire un texte, en relation avec les objets d'étude et en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication. Cela va le mener à mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication.

Tout acte de production écrite se compose de cinq étapes majeures : la pré-écriture qui comprend des activités de planification et de recherche des idées ; l'écriture, c'est la rédaction du texte ; l'auto-évaluation pour vérifier la présentation matérielle du texte ; la réécriture, c'est l'étape où l'élève fait des corrections de forme et de fond ; et enfin la publication, c'est l'étape finale où l'élève présente la version finale de son texte. Le produit final est le résultat des différentes opérations effectuées au cours de chacune de ces étapes.

Le tableau suivant présente les étapes valorisant les processus de produire un texte par écrit.

**Tableau 1 : Les processus et les étapes de la production écrite**

Processus	Étapes de production écrite
Planifier sa production	Respecter la consigne donnée Choisir le type du texte Activer ses connaissances relatives à la situation Sélectionner les informations nécessaires Choisir le niveau de langue appropriée
Organiser sa production	Mettre en œuvre le modèle d'organisation adéquat à la situation Faire progresser les informations sans répétitions ou contradictions Assurer la cohésion du texte par l'établissement de liens entre les informations Insérer avec harmonie les énoncés narratifs, les énoncés au style direct et indirect Assurer la mise en page selon le type de texte à produire
Utiliser la langue d'une façon appropriée	Produire des phrases correctes au plan syntaxique Utiliser le lexique adéquat au thème de la production Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation
Réviser son texte	Utiliser le brouillon pour améliorer son texte Détecter ses erreurs et leur nature Mettre en œuvre des diverses opérations de correction
Publication du texte	Présenter sa production, son produit final

Selon ce tableau, nous constatons que les processus de la production écrite véhiculent : la planification, le brouillon, la révision et l'auto-évaluation pour finir à présenter un produit final.

#### **L'évaluation de la production écrite**

L'évaluation est primordiale pour s'assurer de l'efficacité de tout apprentissage et la vérification de l'atteinte des objectifs fixés.

Par suite, l'évaluation de la production écrite prend plusieurs formes :

- L'évaluation diagnostique qui sert à identifier les acquis de l'élève et ses besoins
- L'évaluation formative qui intervient comme outil de contrôle continue des acquisitions de l'élève
- L'évaluation sommative qui a une fonction de bilan, elle aide l'élève à se situer par rapport aux autres
- L'auto-évaluation qui est une modalité dans laquelle l'élève participe à sa propre évaluation. Elle est considérée comme un facteur de motivation.

Ainsi, la chercheuse estime que l'évaluation constitue un moyen de regard critique et de modification partielle ou totale de la production écrite.

Vu l'importance de la production écrite, il est préférable de ne pas faire uniquement écrire les élèves ; il faut leur apprendre comment le faire (la lecture préparatoire à l'écrit, la mise en texte / le brouillon, la révision et l'auto-évaluation). Ce qui leur permet de mieux rédiger leurs textes.

Les difficultés chez les élèves du cycle préparatoire à propos de la production écrite nous mènent à nous demander comment faire pour améliorer et développer les compétences des élèves à l'écrit et comment faire pour les aider à mieux produire un texte par écrit. C'est pourquoi, la chercheuse propose

---

---

l'apprentissage par projet pour aider les élèves à développer leurs compétences de la production écrite en langue française.

De même, la motivation pour les langues étrangères présente une problématique particulière dans les études de didactique. Motiver les apprenants pour une langue étrangère n'est pas le même que motiver les apprenants pour une autre matière scolaire. Comme Dörnyei (1994) a bien expliqué, *«le problème majeur de l'apprentissage et de la motivation pour une langue étrangère est le fait que la langue est à la fois le système codé enseigné comme une des matières scolaires et une partie inséparable de l'identité des hommes»*.

Puisque les langues étrangères occupent une place importante dans le monde en général, de plus en plus de scientifiques s'intéressent à ce champ. Certaines études ont découvert que dans la motivation pour les langues étrangères il existe trois dimensions : cognitive, affective et sociale (Topalov, 2011). La motivation pour une langue étrangère n'est pas influencée seulement par des capacités et des buts de l'apprenant, mais aussi par la société (et ses besoins) qui entoure l'apprenant.

#### **Définition de la motivation**

C'est bien difficile de définir la motivation, même pour les scientifiques et les psychologues. En général, avoir des compétences bien développées n'est pas suffisant pour atteindre le succès, en particulier dans les situations où le but est très loin et difficile d'atteindre. (Topalov, 2011).

Selon Beck (2003), on utilise le terme de la motivation pour expliquer la variabilité du comportement humain, c'est-à-dire pour expliquer pourquoi quelqu'un agit d'une certaine manière et pas d'une autre.

Bien que les scientifiques ne puissent ne pas s'accorder d'où provient la motivation,

c'est-à-dire quelle est la source de la motivation, quels sont les facteurs qui influencent et maintiennent la motivation, cependant, les scientifiques sont quand-même d'accord sur un point : la motivation est le déclencheur fondamental qui pousse un individu à agir et persister dans son action (Topalov, 2011).

Pour Mucchieli (2011), les psychologues Dichter et Cheskin sont les fondateurs du mot motivation, ils disent : *«la motivation est l'ensemble des facteurs irrationnels et inconscients des conduites humaines»*.

Cette définition nous conduit à l'idée que dans le processus motivationnel, la conscience et les interactions ne s'imposent pas mais ce qui domine c'est l'émotion humaine.

Par contre, Le Petit Robert (2010) la définit comme suit : *«l'action des forces conscientes et inconscientes qui détermine le comportement.»*

Cette définition assure la réunion entre ces forces conscientes et inconscientes.

Selon Larousse (1975) c'est : *«les processus psychologiques du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement.»*

Les définitions des deux dictionnaires paraissent complémentaires. La première désigne des actions physiques guidées par des conduites conscientes et inconscientes sans l'intervention psychique. Alors que, la seconde estime l'existence physiologique et psychologique dans ce processus sans aucune intervention consciente.

De cela, nous déduisons que dans le processus motivationnel naissent des impressions intérieures et extérieures conscientes ou non conscientes et psychiques qui sont responsables du déclenchement d'un comportement.

Ainsi, l'existence de la phase motivationnelle est très nécessaire dans la



---

---

vie de l'individu. Sans cette étape, on ne peut jamais se comporter et on reste neutre face aux activités quotidiennes. Ce qui donne à la motivation une grande importance et une valeur énorme dans la vie humaine.

### **Importance de la motivation**

La motivation occupe sa place primordiale parmi les causes principales de la réussite scolaire. Alors, sa présence dans l'apprentissage augmente le pourcentage de la réussite des élèves.

Lorsque l'élève décide volontairement à apprendre, sa chance dans la réussite se multiplie. Des remarques d'études montrent que la motivation et l'intérêt portés à la matière provoque la réussite de la plupart des apprenants. Ainsi, le fait d'aimer la matière représente une grande importance pour les apprenants, c'est-à-dire, un apprenant motivé aime une matière, il peut effectivement réussir dans cette matière alors qu'un autre démotivé ne l'aime pas, il ne peut pas réussir dans cette matière.

De plus, le manque de la motivation ou la démotivation affaiblit la réussite scolaire et augmente le niveau d'échec scolaire. Cette démotivation relative à l'orientation scolaire des élèves peut clairement se voir dans les gestes et attitudes nuisibles de l'enseignant à savoir : croire aux élèves qu'ils ne sont pas intelligents, faire un classement des élèves : les faibles et les forts, négliger le sens et la valeur de l'apprentissage, valoriser l'éducation plutôt que l'apprentissage. Tous ces gestes et attitudes cités représentent les causes principales de l'échec scolaire et le manque de performance ce qui élimine la motivation et empêche la réussite des apprentissages.

La réussite d'un élève compte sur la possibilité de le motiver. On peut le motiver lorsqu'il croit à sa compétence, lorsqu'il croit qu'il est capable d'apprendre et de réussir, lorsqu'il a une

confiance en soi et en l'autre et quand il construit une bonne image de lui-même.

Et selon Baptiste (2008) «*L'obstacle majeur de l'apprentissage dans une classe est la restriction des renforçateurs pour motiver les élèves*», c'est-à-dire, la motivation a besoin de plusieurs renforçateurs qui éliminent les obstacles démotivants pour aboutir aux performances visées véhiculant l'apprentissage à la réussite scolaire.

C'est pourquoi, toutes les recherches effectuées ont assuré l'obligation de la motivation en tant que processus efficace et utile dans les apprentissages pour garantir une bonne orientation des élèves afin de diminuer le niveau d'échec scolaire et augmenter le niveau de la réussite des apprentissages.

### **Les perceptions de la motivation**

Viau (2001) voit la motivation scolaire influencée par trois types de perceptions: la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception du contrôle que l'apprenant exerce sur une activité.

*La perception de la valeur d'une activité* désigne l'intérêt de l'apprenant ainsi que l'utilité qu'une activité a pour l'apprenant en relation avec les buts qu'il veut atteindre. En général, si l'apprenant perçoit une activité comme utile pour son avenir, il sera motivé. Les apprenants qui ont des objectifs clairs, précis et structurés ne cherchent pas de récompenses immédiates et ils sont plus en mesure de voir la valeur de l'activité.

*La perception de la compétence à l'accomplir* présente l'évaluation de l'apprenant de ses propres compétences avant de s'engager dans des activités où l'échec est possible.

*La perception du contrôle que l'apprenant exerce sur une activité* peut être le facteur clé à la motivation. Si l'apprenant sent qu'il peut contrôler le déroulement et les

---

---

résultats d'une activité il sera plus motivé pour accomplir cette activité.

Viau (2003) affirme que ces trois sources de la motivation influencent des comportements d'apprentissage qui sont en même temps une sorte d'indicateurs de la motivation: le choix de l'activité, l'engagement cognitif (des efforts mentaux et l'emploi des stratégies d'apprentissage), la persévérance (le temps qu'on consacre à l'accomplissement d'une activité) qui vont tous se refléter dans la performance de l'apprenant considérée comme le résultat observable de l'apprentissage et comme une conséquence de la motivation.

### **Taxonomie de la motivation**

Pour pousser un apprenant à réagir, l'enseignant et les parents doivent instaurer un climat motivationnel en suivant des motivations diverses.

- *La motivation intrinsèque*

Les recherches ont montré que les apprenants motivés intrinsèquement « *sont des élèves consciencieux qui travaillent pour eux-mêmes* » et que la qualité d'apprentissage chez ces apprenants est beaucoup plus haute que chez les élèves qui sont extrinsèquement motivés (Biçer, 2008).

Ce type motivationnel se base sur le plaisir et la satisfaction que désire la personne généralement et l'élève en particulier dans son apprentissage.

Ryan et Deci (2000) ont fait beaucoup de recherches concernant l'influence des récompenses externes sur la motivation intrinsèque. Ces études ont généralement montré que les récompenses extrinsèques peuvent négativement influencer la motivation intrinsèque. Ce résultat est extrêmement important pour le système scolaire qui est un système où les récompenses jouent un grand rôle.

- *La motivation extrinsèque*

La motivation extrinsèque est plus facile à décrire que la motivation intrinsèque. En général, les sources de la motivation extrinsèque sont soit une récompense soit une prévention d'une punition.

Vianin (2007) définit la motivation extrinsèque « *comme une motivation qui se situe à l'extérieur de l'apprenant* » et dit que « *ce sont les renforcements, les feedbacks et les récompenses qui alimentent la motivation extrinsèque* ». Selon lui, un apprenant motivé extrinsèquement peut également chercher à éviter une punition.

Dans le système scolaire on peut trouver beaucoup d'exemples pour les deux cas de la motivation extrinsèque. Par exemple si l'apprenant étudie pour l'examen afin d'obtenir une bonne note ou pour faire plaisir aux parents, il cherche évidemment à obtenir une récompense, mais s'il étudie pour ne pas fâcher ses parents, il essaye d'éviter une punition possible (par exemple l'interdiction de regarder la télé ou surfer sur internet).

Deci et Ryan (2001) affirment que les apprenants ne se distinguent pas seulement par le type de motivation mais aussi par des degrés de motivation : ils ajoutent l'amotivation (l'absence absolue de motivation), à la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

### ***Les facteurs qui influencent la motivation pour les langues étrangères***

En étudiant les théories et les modèles différents de la motivation, on peut bien remarquer que la motivation est un phénomène très « *sensible* » et facilement « *influençable* ».

- *L'influence des enseignants sur la motivation des apprenants*

Beaucoup d'études ont montré que, quant à la motivation des apprenants, les enseignants ont un rôle crucial. La plupart

---

---

des apprenants sont en contact direct avec la langue étrangère seulement dans la classe où le médiateur principal de la langue est justement l'enseignant.

Dörnyei (1994) souligne que les apprenants voient l'enseignant comme un dirigeant et par conséquent, un enseignant qui n'aime pas sa matière ou qui ne montre ni intérêt ni respect envers sa matière va chez les apprenants provoquer le même comportement et le même désintérêt.

Boiron (2010) est également d'accord que les enseignants doivent encourager les élèves à trouver leur propre motivation.

Nous constatons que l'enseignant motivateur doit éveiller et entretenir la motivation des apprenants, introduire la plaisir dans son enseignement, avoir une bonne attitude et un bon contact avec ses élèves, être bien préparé pour le cours, qu'il inclue les élèves dans la planification des cours, qu'il soit capable de varier l'enseignement et qu'il prenne en compte aussi les apprenants qui ont des problèmes avec l'apprentissage de la langue.

- *L'influence du matériel scolaire et des tâches proposées aux apprenants*

Le matériel et les tâches devraient éveiller chez les apprenants l'intérêt et le désir d'apprendre et de travailler. Si le thème ou le matériel ne sont pas intéressants, ce sera difficile de faire les apprenants agir. Alors, on devrait toujours adapter le matériel et les tâches aux intérêts, aux goûts et aux possibilités linguistiques des apprenants.

Pour notre recherche, la chercheuse pense que la curiosité est la source la plus précieuse de la motivation et qu'on doit composer les tâches de manière qu'elles éveillent la curiosité des apprenants. En plus, les consignes doivent être claires, précises et concises parce qu'afin de réaliser une tâche l'apprenant doit d'abord bien comprendre ce qu'on exige de lui.

- *L'influence de l'anxiété en cours de langues*

Aujourd'hui, l'anxiété a une grande influence sur l'apprentissage des langues et elle représente une partie très importante dans les études de la motivation et de l'apprentissage des langues étrangères. Il faut d'abord souligner que les psychologues font une distinction entre l'anxiété causée en cours de langues étrangères et l'anxiété générale qu'on considère comme un trait stable de la personnalité d'un individu.

Selon Schwarzer, (1986), l'anxiété en cours de langues étrangères a quatre composantes qui la manifestent : cognitive (par exemple une opinion négative de soi), émotionnelle (les sentiments comme la nervosité, la honte, ou l'inquiétude), comportementale (liée par exemple à la maladresse) et physique (des réactions corporelles comme des palpitations, une transpiration forte, le tremblement des mains).

- *L'influence de la valeur et l'utilité d'une activité*

Les recherches sur la motivation soulignent l'importance de la perception de la valeur dans l'apprentissage des langues étrangères. Elles considèrent la perception de la valeur d'une activité comme l'utilité et l'importance que les apprenants donnent aux activités en relation avec leurs buts.

Selon Biçer (2008), le travail de l'enseignant est d'aider les apprenants à trouver le sens et le but de chaque activité. C'est pourquoi, la compréhension de la valeur et de l'utilité d'une activité peut accroître la motivation des apprenants, et avec les apprenants bien motivés on avance plus rapidement.

Dans l'élaboration des activités des projets de la production écrite, la chercheuse a pris en considération ces facteurs, afin de pouvoir rendre les élèves plus motivés et le travail plus intéressant.

---

---

La motivation participe d'une façon générale à la réussite et le rendement du processus enseignement/apprentissage ; elle représente la base des interactions et des réactions des élèves. C'est grâce à cette orientation qu'on produit un élève actif, conscient, cultivé, réflexif, autonome et inventif. C'est pourquoi il ne faut pas la négliger et on doit travailler à la progresser et à l'employer soigneusement dans l'enseignement/apprentissage.

Nous constatons que les méthodes et les styles des enseignants peuvent réaliser ou endommager la motivation. C'est pourquoi, les enseignants doivent chercher de nouvelles méthodes d'enseignement plus utiles en variant leurs styles motivationnels.

De même, la majorité des enseignants ne savent pas créer la motivation et ne donnent pas sa véritable valeur dans la classe en négligeant sa place primordiale et importante pour améliorer les capacités et les compétences des apprenants.

C'est pourquoi, l'utilisation de l'apprentissage par projet peut être l'une des grands éléments indispensables et nécessaires pour inciter les apprenants à aimer l'apprentissage de la langue française à partir de l'ambiance et du plaisir qu'ils trouvent lors de ce sorte d'activités.

Le programme de la langue française au cycle préparatoire essaie de placer l'élève dans des situations où la langue lui permet de réaliser ses intentions de communication : la compréhension et la production de divers types de messages. Par suite, il doit amener l'élève vers une concentration sur différents domaines ayant un rapport avec ses besoins.

Pour réaliser cette intention, les rôles de l'enseignant et de l'élève changent : l'enseignant doit aller vers des démarches qui font de l'élève un partenaire actif dans le processus de sa formation, des démarches qui le mèneront

progressivement vers l'autonomie. En plus, il doit développer chez les élèves des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité et l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets.

Pour la mise en œuvre de ce changement, l'apprentissage par projet amène l'élève à se poser des questions et à trouver des réponses à toutes les étapes du projet qui s'articule autour d'une intention que l'on se propose de réaliser dans la classe. Le projet incite l'élève à faire des recherches personnelles (documentation, interview, contact,...), à travailler en groupe, à apprendre à communiquer effectivement, à se développer sur le plan social et affectif et à résoudre un problème dans son contexte social réel.

L'élève est dans un processus lui permettant d'apprendre à apprendre.

### **Caractéristiques de l'apprentissage par projet**

L'apprentissage par projet porte sur la réalisation, par l'élève, d'une production (actions, maquettes, exposés, posters, films, etc.) pour générer un apprentissage.

Un projet pose un but, identifie des moyens et des activités pour l'atteindre et aboutit à un produit évaluable.

Le projet se caractérise par un travail individuel ou collectif, un thème choisi par l'élève sur proposition de l'enseignant. Il est en lien avec le référentiel des compétences. Il nécessite un dispositif d'accompagnement continu, avec un contrat qui fixe les résultats d'apprentissage attendus, les modalités de travail et les critères d'évaluation. Il suppose un portfolio de son produit.

L'apprentissage par projet est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant anime). Il s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création

---

---

artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.). Il 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. Il suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.).

### **Importance de l'apprentissage par projet**

Cette méthode, à travers la collaboration, les recherches personnelles, les négociations entre participants et les discussions de classe, a un impact positif sur l'apprentissage. Elle permet de mieux articuler les apprentissages aux compétences attendues, favorise l'implication de l'élève et développe son sentiment d'efficacité personnelle.

L'apprentissage par projet permet le passage d'un modèle traditionnel (cours pour l'assimilation de notions, exercices pour la mise en application des notions et contrôle pour l'évaluation), à un modèle plus actif (confrontation à une situation-problème, recherche d'informations relatives à cette situation et recherche de solutions).

Parmi les méthodes susceptibles d'améliorer la motivation des élèves, l'apprentissage par projet est souvent cité. De nombreuses recherches, comme celles de Blumenfeld (1991) et de Helle (2006), ont montré que l'apprentissage par projet a un effet positif sur la motivation des élèves.

### **Les apports pédagogiques de l'apprentissage par projet**

L'apprentissage par projet a des apports pédagogiques multiples : développer la coopération, la responsabilité, l'autonomie, la confiance en soi, la créativité et la motivation chez les élèves.

- *Développer la coopération*

L'apprentissage par projet, par sa nature même, induit un travail de groupe, des échanges, des confrontations avec autrui. Le projet ne favorise pas la situation magistrale, où l'enseignant apporte des réponses aux questions qui lui sont posées. Il nécessite un travail coopératif et favorisant des pratiques d'équipe qui créent une rupture par rapport aux attitudes souvent vécues au lycée qui sont plutôt de type individuel.

Bastin et Roosen (1990) 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... »*.

Dans un tel type de travail, chaque élève a l'occasion de mettre en œuvre des compétences multiples, telles que savoir écouter, formuler des propositions, négocier et prendre des décisions, savoir offrir ou demander de l'aide, savoir répartir les tâches et les coordonner; savoir évaluer en commun l'organisation et l'avancement du travail. À cela s'ajoute un travail sur les compétences de communication écrite et orale.

- *Développer la responsabilité*

L'apprentissage par projet renforce la responsabilité des élèves, en leur accordant le pouvoir de choisir et de prendre des décisions, de donner des solutions à des problèmes, de gérer une situation ainsi que de pouvoir contrôler leurs résultats et en pratiquant l'autoévaluation formative.

Selon Vergnes (1995), l'élève acquiert un pouvoir sur le contenu de l'enseignement car il peut négocier les objectifs de l'apprentissage et surtout de sa production. Il sait toujours le pourquoi de son activité, par conséquent il agit pour avoir un résultat et non pour faire plaisir au maître ou pour ne pas être puni.

---

---

- *Développer l'autonomie*

Corriol et Gonet (1994) 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*».

Le projet est un facteur d'autonomie et de socialisation.

Selon Perrenoud (2002), une démarche de projet favorise un double apprentissage : d'une part, l'élève apprend l'autonomie par rapport au groupe, qui lui permet de «*se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action*» ; d'autre part, l'élève apprend à «*se faire entendre dans le groupe*» et à «*influencer les décisions collectives*» de façon à ce qu'il arrive à se reconnaître en tant que personne.

L'élève trouve un accord entre sa liberté individuelle et la dimension collective ; il garde un esprit critique et apprend à défendre son opinion.

- *Développer la confiance en soi*

Dans l'apprentissage par projet, l'élève s'entraîne à prendre des responsabilités qui favorisent une affirmation de soi.

Barbier (1991) ajoute que l'apprentissage par projet peut provoquer des phénomènes de «*renforcement du pouvoir et d'affirmation de l'identité*».

De même Perrenoud (2002) pense que «*le projet aide chacun à se construire comme une personne*».

Ainsi, le sentiment de se sentir capable de dépasser des problèmes fonctionne comme facteur du développement de la confiance en soi chez l'élève et constitue une satisfaction intellectuelle.

- *Développer la créativité*

Un des traits significatifs de l'apprentissage par projet est le développement de la capacité des élèves de produire des idées originales et de confronter des savoirs différents, ce qui stimule leur créativité.

Dans l'apprentissage par projet, les élèves ont l'occasion de développer leur créativité lorsqu'ils s'interrogent sur le thème et le contenu de leur projet, lorsqu'ils établissent un contrat, lorsqu'ils élaborent des hypothèses et les vérifient, lorsqu'ils échangent des informations et proposent des réponses.

- *Développer la motivation*

Les projets peuvent servir à augmenter la motivation des élèves dans leur apprentissage. L'aspect concret des projets est la source première de motivation des élèves, en plus, l'enseignant doit prendre en compte d'autres facteurs dans la constitution de son projet : l'intérêt que les élèves porteront au projet, puis leurs compétences et leurs savoirs et enfin le fait qu'ils doivent rester concentrés sur la réalisation du projet.

Les projets, dont l'un des objectifs est de fabriquer un produit final, servent à relier ce qui est appris en classe aux expériences vécues en dehors de la classe : certains chercheurs évoquent donc le caractère authentique, réel des projets, source de motivation, qui est d'autant plus forte si l'élève choisit lui-même le thème de son projet. D'après Helle (2006), la théorie cognitive précise que, lorsque nous apprenons, nous retenons implicitement le contexte d'apprentissage. Certains éléments de notre environnement peuvent servir de déclencheurs pour nous permettre de retrouver nos connaissances.

---

### Les critères d'un bon projet

---

L'apprentissage par projet est efficace si le projet :

- ☞ est initié à partir des besoins des élèves, soit par le professeur, soit par les élèves eux-mêmes ;
- ☞ suscite de l'intérêt et de la motivation ;
- ☞ repose sur une approche où la construction des apprentissages se fait par l'action ;
- ☞ permet à l'élève : l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire ; 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 ;
- ☞ permet à l'élève une prise de responsabilité ;
- ☞ favorise une autre conception de l'évaluation (auto-évaluation, évaluation portant sur le travail d'équipe, l'autonomie, la démarche de projet, le savoir-être) ;
- ☞ a une dimension collective ;
- ☞ permet d'atteindre les objectifs fixés.

La chercheuse a profité de ces critères dans l'élaboration des tâches des projets de l'échantillon.

#### **La mise en œuvre d'un projet**

La mise en œuvre d'un projet nécessite une bonne préparation de la part de l'enseignant et un déroulement précis suivant des étapes bien déterminées, aux objectifs clairement identifiés.

La chercheuse récapitule, pour chaque étape, les outils/les démarches servant à réaliser chacun des étapes dans le tableau suivant.

**Tableau 2 : Étapes de la mise en œuvre d'un projet**

Étapes du projet	Outils, démarches de chaque tâche
Émergence de l'idée	Recherche d'informations
Analyse de la situation	Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ?
Définition du projet	Cahier des charges Fiche-contrat
Planification du projet	Document descriptif du projet Guide pour la planification d'un projet
Mise en œuvre du projet	Travail en équipe Fiches de suivi des activités Portfolio des élèves
Évaluation	Fiche d'appréciation collective du projet Fiches d'évaluation des compétences Synthèses écrites

Lors de la mise en œuvre du projet dans la classe, la chercheuse a pu distinguer trois moments qui correspondent chacun à une fonction :

Le premier moment : c'est l'exécution des tâches permettant l'acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire. L'enseignant observe, encourage et note certains faits.

Le deuxième moment : se caractérise par mettre en relation le déroulement du projet et les savoirs des élèves. L'enseignant a pour rôle d'aider les élèves à approfondir et à enrichir leurs savoirs.

Le troisième moment : c'est la mise en place du projet et du bilan final qui permet de construire la motivation à travers la

---

---

gestion coopérative du projet dans un esprit de solidarité et de coopération.

### **L'évaluation selon l'apprentissage par projet**

L'évaluation porte sur le projet, les étapes du projet, sur les productions des élèves, sur leurs compétences et sur l'implication des élèves dans le projet.

*Au début du projet* : une évaluation diagnostique se fait pour évaluer les savoirs et savoir-faire des élèves avant le projet ; elle permet aussi de mesurer les écarts entre ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils devront connaître en fin d'apprentissage.

*Pendant le projet* : une évaluation formative permet à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes et de comparer sa performance à un seuil de réussite fixé à l'avance.

*À la fin du projet* : une évaluation sommative où l'enseignant établit le degré d'atteinte des objectifs et vérifie l'effectivité de l'apprentissage dans un contexte différent.

À la lueur de ce qui précède, la chercheuse a préparé les outils de mesure des compétences de la production écrite et de la motivation à écrire en français chez l'échantillon (au début, pendant et à la fin de l'expérimentation).

### **Les rôles de l'enseignant**

L'apprentissage par projet suppose que l'enseignant développe des compétences précises. L'apprentissage par projet suppose que l'enseignant sache repérer les connaissances (savoirs et savoir-faire) impliquées dans un projet ; mesurer la faisabilité d'un projet ; impliquer les élèves (savoir partager la responsabilité du projet, intégrer tous les élèves) ; repérer et gérer les représentations des élèves ; gérer les conflits (conflits socio-cognitifs, conflits affectifs, conflits de pouvoir) ; ne pas se substituer aux élèves dans la réalisation, mais jouer un rôle de ressource

; analyser et mettre en évidence les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être acquis ; travailler en équipe (écouter, aider, conseiller).

L'enseignant qui pratique l'apprentissage par projet aura une fonction d'animateur, c'est à-dire, il conjugue plusieurs rôles :

Un rôle d'organisateur : proposer ou définir le cadre du travail pendant la phase de préparation et celle du déroulement de l'action.

Un rôle stimulateur du groupe des élèves : stimuler la curiosité, l'esprit d'initiative et de recherche, l'imagination, l'intelligence.

Un rôle d'accompagnateur du groupe : ne pas influencer sur les décisions de ses élèves, leur laisser la responsabilité, patienter et intervenir quand cela est indispensable, pour favoriser le fonctionnement autonome du groupe.

Un rôle d'évaluateur : veiller à la clarté et à la réalisation des objectifs, contrôler l'adéquation du projet à la réalité, évaluer la pertinence des hypothèses et la difficulté qu'elles peuvent présenter.

### **Les tâches des élèves**

La mise en œuvre du projet recouvre trois catégories de tâches : des tâches métacognitives visant à doter les élèves des outils sur lesquels repose l'apprentissage d'une langue étrangère ; des tâches de production orale et écrite ; et des tâches de réflexion et de manipulation des formes langagières rencontrées.

#### **• Les tâches métacognitives**

Les tâches métacognitives supposent des opérations distinctes. La prise de conscience par les élèves de leurs modalités préférentielles d'apprentissage : à cet égard, l'utilisation en début de formation d'un questionnaire facilite l'analyse de leur attitude à l'égard de l'apprentissage.

L'évaluation à intervalles réguliers de leurs propres performances et l'analyse des problèmes rencontrés : cette activité



---

---

joue un rôle important dans l'amélioration de la performance de l'élève.

- *Les tâches de production orale et écrite*

Les tâches de production ne peuvent être dissociées de la construction de la compétence de communication en langue étrangère pour deux raisons : d'une part, l'échange suppose que tout auditeur soit tour à tour auditeur et locuteur ; d'autre part, le développement de l'aptitude à s'exprimer en langue étrangère joue un rôle essentiel.

En effet, l'activité de production conduit l'élève à mobiliser les ressources linguistiques qu'il a accumulées au cours de ses confrontations avec la langue étrangère, et à les développer pour satisfaire le but de l'échange.

Les diverses activités de production présentent des intérêts multiples : elles placent chaque élève alternativement en position d'auditeur et de producteur ; elles ont un effet mobilisateur sur les élèves en impliquant la résolution d'un problème qui les concerne ; enfin, elles contribuent à l'acquisition et à la fixation des formes langagières rencontrées.

- *Les tâches de réflexion et de manipulation de la langue étrangère*

Des activités de ce type permettront aux élèves d'effectuer un retour indispensable sur les formes langagières nouvelles rencontrées, au cours du travail de compréhension pour qu'ils puissent les assimiler.

Nous constatons que l'évaluation régulière des résultats fait partie intégrante de l'apprentissage par projet : d'une part, elle permet de mesurer l'évolution des performances en regard de la finalité de la tâche ; d'autre part, elle représente un moment où l'élève, avec l'aide de l'enseignant, analyse et cherche des réponses aux difficultés rencontrées.

### **Conclusion**

Dans le langage des sciences de l'éducation, l'apprentissage par projet s'inspire d'une conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

En fait, l'apprentissage par projet, en plaçant le focus sur l'élève en action, vient instaurer avec plus de force une dynamique interactive dans l'enseignement. Cet apprentissage stimule la confiance de l'élève en ses habiletés et la fierté devant ses réalisations et devient une ressource complémentaire de premier plan pour l'enseignant.

Il est important d'utiliser l'apprentissage par projet au collège pour mettre en valeur le développement des compétences méthodologiques et communicatives ; pour motiver les élèves, les rendre heureux d'apprendre, les attirer vers la langue et la culture françaises, dont l'apprentissage est en crise ; pour ne pas se limiter aux manuels, mais les enrichir par des pratiques complémentaires qui donnent du sens à leurs contenus ; pour prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants en leur proposant des pistes d'expression diverses ; pour favoriser l'acquisition des outils nécessaires à l'évolution de leurs performances, dans le cadre de l'apprentissage en autonomie.

### **Les outils et les matériels de la recherche**

Pour vérifier les hypothèses de la recherche, la chercheuse a élaboré les outils et les matériels suivants :

- *Élaboration de la grille des compétences de la production écrite*

Cette grille (annexe n. 2) présente les compétences de la production écrite en langue française, nécessaires aux élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire, dans une école de langues. Cette grille se compose de deux pôles : le fond du texte (9 compétences) et la forme de ce texte (5 compétences)

---

---

- *Élaboration du dossier des projets*

Ce dossier (annexe n. 4) est préparé dans le but de prouver l'efficacité de l'apprentissage par projet sur le développement de quelques compétences de la production écrite française et de la motivation, chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire dans une école de langues.

*Le thème du projet* : "La Musique"

Ce thème a été décidé sur la base d'intérêt, parmi les sujets proposés dans la liste du questionnaire (annexe n. 3) distribué aux élèves.

*La tâche du projet* : Il s'agit de la réalisation de dossier sur "La Musique" à partir des activités proposées aux élèves. Chaque sous-groupe a élaboré son propre dossier (de 10 à 20 pages). À la fin, les productions finales ont été exposées au collège.

*Les dossiers comportent les rubriques suivantes :*

- ✍ Portraits des chanteurs.
- ✍ Genres de musique.
- ✍ Pour aller au concert...
- ✍ Un incident pendant le concert.
- ✍ La fête de la musique.
- ✍ Une chanson.
- ✍ Un sondage.

*L'inventaire des tâches à réaliser :*

- ✍ Faire le portrait des chanteurs (produire un texte descriptif / informatif).
- ✍ Présenter son genre de musique préféré (produire un texte informatif/argumentatif).
- ✍ Demander son chemin pour aller au concert (rédiger un dialogue).
- ✍ Raconter un incident (accident) pendant le concert (produire un texte narratif / explicatif).
- ✍ Faire une affiche et un petit article sur "la fête de la musique" (produire un texte prédictif / informatif).
- ✍ Écrire les paroles d'une chanson (s'exprimer librement).
- ✍ Faire un sondage sur la musique : établir un questionnaire, un tableau de

pourcentages, un article avec les résultats, (produire un texte prédictif / informatif).

- ✍ Faire la couverture.
- ✍ Faire la mise en page du dossier.

Les tâches 1 et 4 nous ont permis de travailler sur des rubriques de : portrait, accident.

Les tâches 2, 5 et 7 nous ont permis de travailler sur des rubriques de : exprimer son avis, fête de la musique, interrogation.

Les tâches 3 et 6 nous ont permis de travailler sur des rubriques de : déplacement, pronoms personnels.

Mettre en forme les dossiers ; prendre soin des productions : choix définitif des photos, des légendes, du type d'écriture, de la présentation finale.

*La durée du projet* est 57 séances, à raison de 54 heures :

- ✍ 35 séances : Tâches de 1 à 7 : pour la réalisation de chaque tâche (7 tâches), nous avons prévu une séquence pédagogique de 5 séances.
- ✍ 2 séances : Tâches de 8 et 9 (1 séance pour chaque tâche).

- *Élaboration du test de la production écrite*

Ce test (annexe n. 5), utilisé comme pré/post test, est censé mesurer le degré de développement de quelques compétences de la production écrite chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire, dans une école de langues, avant et après l'expérimentation.

- *Critères de notation du test de la production écrite*

La note totale du test est 80 points, répartie comme suit : pour la 1<sup>ère</sup> situation, 40 points et pour la 2<sup>ème</sup> situation, 40 points.

Pour faciliter la correction du test, la chercheuse a préparé une grille de notation des performances des élèves (annexe n. 6).

- *Élaboration de l'échelle de la motivation à écrire en français*

Cette échelle (annexe n. 7) a pour but de mesurer le niveau de la motivation à écrire en français chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire, dans une école de langues, avant et après l'expérimentation.

- *Critères de notation de l'échelle de la motivation à écrire en français*

Selon les critères de notation (annexe n. 8) de l'échelle de la motivation à écrire en français, la note totale compte 60 points, répartie comme suit :

Type d'item	D'accord	Incertain	Pas d'accord
Positif	3	2	1
Négatif	1	2	3

*La démarche à suivre lors d'expérimentation du dossier des projets*

La répartition en groupes s'est faite : les élèves ont formé 6 groupes de 5 élèves. Ils avaient des rôles différents dans le groupe :

- ✍ L'*animateur* organise et gère l'activité du groupe.
- ✍ Le *responsable matériel* gère et range le matériel
- ✍ Le *secrétaire* met au propre (recopie) la production finale.
- ✍ Le *rapporteur* présente en classe la production de son propre groupe.
- ✍ Le *régulateur* intervient lorsque des conflits apparaissent.

Les élèves changent de rôle à chaque tâche. Chaque groupe s'est chargé de réaliser ses tâches : des productions, qui figurent dans son dossier.

Dans le tableau ci-dessous, la chercheuse avance les étapes de sa démarche.

**Tableau 3 : Les étapes de la démarche à suivre**

La naissance du Projet	Pendant cette étape, la chercheuse a : <ul style="list-style-type: none"> <li>• fait une analyse de la situation et des besoins, une identification des intérêts, des disponibilités, des ressources</li> <li>• défini le projet (préciser le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée, le produit final)</li> <li>• Déterminé la stratégie (faire un choix des méthodes et des moyens à utiliser).</li> </ul>
La structuration du Projet	Pendant cette étape, la chercheuse a : <ul style="list-style-type: none"> <li>• affiné le projet : déterminer le contenu des tâches / activités ;</li> <li>• planifié le projet : programmer les tâches à réaliser en évaluant les besoins et les moyens / établir un plan / répartir le travail entre participants.</li> </ul>
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 : <ul style="list-style-type: none"> <li>• compétences</li> <li>• motivation</li> <li>• production finale</li> </ul>

### Les résultats de la recherche

L'analyse des résultats de la recherche porte sur l'effet de l'utilisation de l'apprentissage par projet sur les compétences de la production écrite en langue française et la motivation chez l'échantillon.

Pour analyser les résultats des pré-post tests, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique des notes, l'écart type et la valeur de "T".

**Tableau 4 : Résultats relatifs au pré-post test des compétences de la production écrite**

Test	n	M	E	T	Significatif au niveau de 0.01
Pré	30	30.26	4.5	23.7	
Post		56	3.8		

**Commentaire :**

Le tableau (no. 4) indique une différence entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré-post test des compétences de la production écrite en langue française, en faveur du post test.

Cette différence est significative au niveau de 0.01

Ce qui montre et justifie le développement des compétences de la production écrite en langue française chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire, dû à l'utilisation de l'apprentissage par projet.

Notre 1<sup>ère</sup> hypothèse formulée au début est bien confirmée :

Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré/post test de la production écrite en faveur du post-test.

Les résultats de l'application avancent bien une réponse aux difficultés de quoi et comment développer les compétences de la production écrite en langue française.

**Tableau 5 : Résultats relatifs au pré-post test des compétences de la production écrite (l'étude du fond d'un texte)**

Test	n	M	E	T	Significatif au niveau de 0.01
Pré	30	18.9	2.8	14.8	
Post		35	2.3		

**Commentaire :**

Le tableau (no. 5) indique une différence entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré-post test des compétences de la production écrite en

langue française (l'étude du fond d'un texte), en faveur du post test.

Cette différence est significative au niveau de 0.01

Ce qui montre et justifie le développement des compétences de l'étude du fond d'un texte écrit en langue française chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire, dû à l'utilisation de l'apprentissage par projet..

Notre 2<sup>ème</sup> hypothèse formulée au début est bien confirmée.

Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré/post test de la production écrite, en ce qui concerne l'étude du fond d'un texte, en faveur du post-test.

**Tableau 6 : Résultats relatifs au pré-post test des compétences de la production écrite (l'étude de la forme d'un texte)**

Test	n	M	E	T	Significatif au niveau de 0.01
Pré	30	11.3	1.6	8.8	
Post		21	1.4		

**Commentaire :**

Le tableau (no. 6) indique une différence entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré-post test des compétences de la production écrite en langue française (l'étude de la forme d'un texte), en faveur du post test.

Cette différence est significative au niveau de 0.01

Ce qui montre et justifie le développement des compétences de l'étude de la forme d'un texte écrit en langue française chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire, dû à l'utilisation de l'apprentissage par projet..

Notre 3<sup>ème</sup> hypothèse formulée au début est bien confirmée.

Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré/post test de la

production écrite, en ce qui concerne l'étude de la forme d'un texte, en faveur du post-test.

**Tableau 7 : Résultats relatifs au pré-post application de l'échelle de la motivation à écrire en français**

Application	n	M	E	T	Significatif au niveau de 0.01
Pré	30	15.7	4.5	5.3	
Post		20.5	2.3		

**Commentaire :**

Le tableau (no. 7) indique une différence entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré-post application de l'échelle de motivation en faveur de la post-application.

Cette différence est significative au niveau de 0.01

Ce qui montre et justifie le développement de la motivation chez les élèves de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire, dû à l'utilisation de l'apprentissage par projet.

Notre 4<sup>ème</sup> hypothèse formulée au début est bien confirmée.

Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré/post application de l'échelle de la motivation à écrire en français en faveur de la post-application.

**Étude de quelques cas**

Pendant les séances des projets, la chercheuse a pris des notes sur l'ensemble des élèves, tout en étant plus attentive au comportement de certains élèves, en voici quelques exemples :

Élève 1 (groupe Tulipes)

Durant la première séance, elle ne voulait pas participer aux activités. À la suite, l'élève passive est devenue active et joyeuse. Elle allait vers les autres, elle participait activement aux activités.

Lors de la dernière séance, c'est elle qui a pris en charge la présentation du produit final. Elle était très applaudie avec son

groupe. J'ai trouvé que sa façon d'agir était très encourageante.

Ce qui semblait le plus manquer à cette élève, c'était la confiance en soi. D'ailleurs, ses résultats se sont révélés encourageants. Il est impossible de dire à quel point le projet a pesé dans ce changement, mais il me paraît évident que ces moments où elle a senti que ce qu'elle faisait était reconnu par ses camarades ont pu contribuer à lui redonner confiance en soi.

Élève 2 (groupe Soleil)

L'élève 2 est excité. Pendant les séances du projet, il était très pénible. Cela se remarquait par des rires nerveux fréquents et des relations avec les autres élèves (bousculades). Pourtant, ce que je recherchais avant tout c'était à l'insérer dans le groupe. Ainsi, lors de la séance suivante, je suis restée très proche de lui. Il était à ces moments là plus calme et attentif. Finalement, je me suis rendu compte qu'il avait besoin d'un adulte à ses côtés pour le cadrer, le rappeler à l'ordre mais aussi pour l'encourager. Lors de la dernière séance, il s'est montré plus attentif.

Le cas de cet élève est assez complexe comme on peut le voir. Il y a quelques éléments cependant qui me permettent de dire que le projet avait une influence positive sur lui. Il me semble aussi que son travail en classe a évolué positivement. Par exemple, sa production écrite n'a pas cessé d'évoluer. Au début, il ne travaillait que sur le début de son texte. Son comportement général s'est tout de même amélioré.

Élève 3 (groupe Pharaons)

Pendant la 1<sup>ère</sup> séance, elle était assez à l'aise ; mais dès que les activités commençaient, elle ne s'intégrait pas du tout dans le groupe. Elle semblait gênée. J'ai analysé sa façon d'agir en groupe. Elle restait passive et elle ne donnait pas son

---

---

avis. Je lui ai demandé de prendre en charge les compte-rendus de groupe, l'obligeant ainsi à participer. Ce que j'ai remarqué un peu à la fin, c'est qu'elle était très influencée, par un groupe de filles avec lequel elle était toujours. A bien y réfléchir, elle manquait de confiance en soi. Finalement, j'aurai dû essayer de la "séparer" de son groupe de copines tout au moins pendant les activités. Cela aurait déjà évité toute comparaison de sa part et aurait montré qu'elle était aussi capable que ses camarades.

#### Élève 4 (groupe Lilas)

Cet élève était en retrait pendant les séances des activités. Il paraissait très gêné et il avait du mal à s'appropriier l'espace. De plus, il demeurait en compagnie d'un tel élève pour rire pendant les séances. J'avais l'impression qu'il ne s'intéressait pas du tout à ces activités. Voyant qu'il faisait tout pour distraire, je lui ai souvent demandé de se mettre à l'écart et de revenir s'il participait sans gêner les autres. Il revenait toujours et il participait un peu. J'ai été étonnée par son comportement car cet élève, qui me semblait inattentif en cours, ne l'était pas pendant quelques activités. Je savais donc qu'il était capable et surtout que même s'il semblait ne pas écouter, il était à l'écoute. Donc l'idée que j'avais de cette élève était certainement fausse.

En général, le projet a bien aidé chaque élève à se développer. Les études de cas que j'ai avancées n'ont peut-être pas révélé de transformations extraordinaires, cependant je pense que, pour chaque élève ces activités leur ont apporté quelque chose.

#### **Quelques remarques de la chercheuse**

J'avance quelques remarques générales concernant le climat de la classe et les travaux de groupe.

#### *Le climat de la classe :*

Pendant les séances, les élèves montrent des aspects de leur personnalité qui sont très intimes. Les moments partagés sont très intenses en émotion. Tout le monde y prend plaisir.

La concentration des élèves est aussi un point très surprenant. Lorsque je leur demande de réaliser une tâche, ils entrent très rapidement dans le travail. Le moment le plus étonnant est peut-être leur préparation, leur mise en condition.

Je remarque aussi une atmosphère respectueuse. En effet, les règles de vie sont dans l'ensemble bien respectées. Elles semblent être acquises par toutes.

#### *Les travaux de groupe :*

Les travaux de groupe sont particulièrement productifs et constructifs. J'ai noté que pratiquement tous les élèves participaient à l'élaboration des tâches demandées. Ce travail de groupe est une condition essentielle pour réussir l'apprentissage par projet. Une bonne participation repose sur la cohésion du groupe. Tous les élèves ont besoin de trouver leur place dans le groupe pour qu'il y ait un équilibre.

À la fin de l'expérimentation, la chercheuse a constaté que le projet a aidé les élèves à développer des savoirs et des savoir-faire dans l'action, affronter des situations problèmes, construire leur savoir, donner du sens aux apprentissages ; à développer des savoir-être, des attitudes et des valeurs pédagogiques telles que la coopération, la confiance en soi, la responsabilité, l'autonomie, la créativité ; et à développer des savoirs sociaux, accroître la motivation grâce au produit final.

---

---

## Bibliographie

1. Albert, M-C. (1998). Evaluer les productions écrites des apprenants. *Le Français dans le Monde*. No. 299 - pp. 58-64.
2. Baptiste, J. (2008). Motivation et Réussite des Apprentissages Scolaires. Mémoire de D.E.A en sciences de l'éducation. Université de Bouaké/ENS. UFR de Recherche Scientifique Union-Discipline-Travail.
3. Barbier, J.-M. (1991). Élaboration des projets d'action et planification. PUF. Paris.
4. Bastin, G. et Roosen, A. (1990). *L'École malade de l'échec*. Bruxelles. De Boeck.
5. Beck, R. C. (2003). *Motivation: Theories and Principles* (5ème édition). Pearson Higher Ed USA.
6. Biçer, O. (2008). La motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères. Thèse de Maîtrise. Ankara. Université de Gazi.
7. Blumenfeld, P.; Soloway, E.; Marx, R.; Krajcik, J.; Guzdial, M.; & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning. *Educational Psychologist*. No. 26-pp. 369-398.
8. Boiron, M. (2010). Comment motiver les apprenants: Innovation et créativité en cours de langues. disponible sur : [http://www.realassociation.eu/sites/default/files/attachments/motiver\\_a\\_apprendre\\_et\\_apprendre\\_a\\_motiver.pdf](http://www.realassociation.eu/sites/default/files/attachments/motiver_a_apprendre_et_apprendre_a_motiver.pdf),
9. Corriol, A. et Gonet, A. (1994). *Le Projet pédagogique en technologie*. Marseille. CNDP de Marseille.
10. Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours en FLE*. Hachette.
11. Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde*. CLE International. Paris.
12. Deci, E.L.; Koestner, R.; Ryan, R.M. (2001) *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*. *Review of Educational Research*. Vol. 71. No. 1- pp.1-27
13. Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. Vol. 78. No. 3- pp. 273-284
14. Germain, C. et Leblanc, R. (1988). *La pédagogie de la communication, essai de définition*. Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère. Bruxelles. De Boeck.
15. Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
16. Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
17. Helle, L. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education. The International Journal of Higher Education Research*. Vol. 51. No. 2- pp 287–314
18. Larousse, P. (1975). Larousse. Paris.
19. Muchielli, A. (2011). *Les motivations*. Presses Universitaires De France – PUF. Que sais-je ?. Paris.
20. Perrenoud, Ph. (1998). Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
21. Perrenoud, Ph. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? *Éducateur*. No. 14 - pp. 6-11.
22. Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec. Canada.

- 
- 
23. Robert, L. (2010). Le petit Robert. Paris.
  24. Roussel, M.-P. (2000). Dictionnaire de pédagogie. Bordas. Paris.
  25. Ryan, R.M., et Deci, E.L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology. No. 25- pp.54-67
  26. Schwarzer, R. (1986). Self-related cognitions in anxiety and motivation. Hillsdale [NJ]. Lawrence Erlbaum.
  27. Synteta, P. (2001). Design and Development of a Scaffolding Environment For Students Projects. Unpublished Master thesis. University of Geneva. Geneva. Switzerland.
  28. Topalov, J. (2011). Motivacija u nastavi stranog jezika. Novi Sad. Filozofski fakultet Novi Sad (traduit dans un bureau de traduction).
  29. Vergnes, G. (1995). Éducation à l'environnement et projets interdisciplinaires. Cahiers série didactique. No. 11. Vallée d'Aoste.
  30. Vianin, P. (2007). La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre. Bruxelles. De Boeck.
  31. Viau, R. (2001). La motivation des élèves: pourquoi s'en préoccuper et comment ? Sherbrooke. Université de Sherbrooke.
  32. Viau, R. (2003). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles. De Boeck supérieur.
  33. Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Saint-Laurent. Québec. Editions du nouveau pédagogique (ERPI).