

La pédagogie du projet pour évaluer la production écrite¹

(La pedagogía del proyecto para evaluar la producción escrita)

*Doriana Romero Zeledón*²

Universidad Nacional; Heredia, Costa Rica

Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica



RÉSUMÉ


Cet article aborde un projet d'écriture créative axé sur la création de contes, mis en pratique avec un groupe d'étudiants en troisième année de la filière de français de l'Université Nationale du Costa Rica. Les différentes étapes du projet ainsi que les analyses des textes, comprenant à la fois un diagnostic écrit d'un récit narratif et les contes eux-mêmes, sont détaillées. L'objectif de cet article est de démontrer le potentiel de la pédagogie du projet dans un contexte universitaire, mettant en avant ses avantages et contributions au développement des compétences créatives et linguistiques des étudiants.



RESUMEN

Se expone un proyecto de escritura creativa centrado en narraciones, llevado a cabo con un grupo de estudiantes de tercer año de la carrera de Francés (Universidad Nacional, Costa Rica). Se muestran las etapas del proyecto, así como los análisis de los textos, tanto en su diagnóstico escrito de su discurso narrativo como los cuentos. Se procura demostrar el potencial de la pedagogía del proyecto en un entorno universitario y destacar sus beneficios y contribuciones al desarrollo de habilidades creativas y lingüísticas de los estudiantes.

1 Aceptado: 15 de febrero de 2024; recibido: 10 de abril de 2024.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (UNA), y Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, Cátedra de Inmersión Lingüística (UNED). Correo electrónico: doriana.romero.zeledon@una.cr;  <https://orcid.org/0000-0002-5941-8781>.

Mots-clés : pédagogie du projet, production écrite, conte, évaluation formative, compétences transversales

Palabras clave: pedagogía del proyecto, producción escrita, cuento, evaluación formativa, habilidades transversales

Introduction

L'éducation supérieure est en constante évolution, adaptant ses méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins changeants des étudiants et aux défis de l'apprentissage moderne. Dans ce contexte dynamique, la pédagogie du projet offre aux enseignants et aux étudiants une plateforme d'apprentissage collaborative qui va au-delà des limites parfois imposées par les méthodes d'évaluation traditionnelles.

Cet article se plonge dans l'univers de la pédagogie du projet, en explorant son application dans un contexte universitaire, plus précisément au sein de l'Université Nationale du Costa Rica, où un groupe d'étudiants de troisième année, en formation en enseignement du français et en langue française, a été initié à travailler selon cette approche dans le cadre du cours de compréhension et d'expression écrite II.

Ce projet s'est articulé autour d'une tâche : la création d'un conte de fée moderne. Cette expérience d'apprentissage collaboratif s'est étendue sur un semestre. Pendant ce temps, les étudiants ont été encouragés à travailler en binômes pour concevoir et rédiger un conte. Au-delà de l'objectif évident d'améliorer leur compréhension et expression écrite, le projet visait à élargir les horizons de l'évaluation en utilisant des méthodes formatives, au lieu des évaluations écrites traditionnelles.

Plus spécifiquement, ce projet cherchait à évaluer non seulement les compétences linguistiques des étudiants, telles que l'utilisation des temps verbaux du passé et des marqueurs temporels dans un contexte narratif, mais également à valoriser un ensemble de compétences transversales cruciales pour le succès dans le monde contemporain, telles que la négociation, la communication, la résolution de problèmes, la créativité, l'organisation, le respect des délais et le travail en équipe. Pour évaluer les résultats de ce projet, une enquête a été

menée auprès des étudiants à la fin de l'expérience, afin de recueillir leurs impressions et de comprendre comment ils ont vécu cette expérience d'apprentissage.

Dans les sections à venir de cet article, nous entreprenons une analyse approfondie des mécanismes ainsi que des résultats de cette expérience éducative. Ce projet illustre non seulement comment la pédagogie du projet peut transformer la manière dont nous enseignons et évaluons les étudiants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais également comment elle peut les préparer à relever les défis du monde réel. Dans ce contexte, la créativité, la collaboration et l'innovation sont de plus en plus appréciées.

Références théoriques

La pédagogie du projet trouve ses origines aux États-Unis au début du XXe siècle, marquée par l'introduction des projets éducatifs. Toutefois, c'était au milieu du XXe siècle que des éducateurs novateurs ont commencé à expérimenter et à élaborer des théories en lien avec la pédagogie du projet³. John Dewey (1859-1952) et William H. Kilpatrick (1871-1965) ont été parmi les premiers à promouvoir l'utilisation de projets éducatifs dans des contextes d'enseignement⁴, avec pour objectif de mettre l'accent sur les besoins et le développement des apprenants.

En France, ce type de méthodologie est arrivée en 1973 à partir de l'idée d'expérimentation au niveau de la classe ou de l'établissement⁵. Ensuite en 1981, quelques projets d'action éducative au lycée et au collège puis en primaire ont été mises en place afin de faciliter le développement de la pédagogie du projet. Mais c'était en 1989, grâce à une loi d'orientation du 10 juillet 1989 qu'ils sont devenus obligatoires⁶.

3 Michel Huber, *Apprendre en projets* (Lyon : Chronique Social, 2005) 23.

4 Catherine Reverdy, « Des projets pour mieux apprendre », *Dossier d'actualité veille et analyse* 82 (2013) : 1-24 (3).

5 Reverdy, 3.

6 Reverdy, 12.

Actuellement, cette pédagogie prend une place importante dans l'enseignement d'une langue étrangère. Parmi les activités proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), la pédagogie du projet est considérée comme une méthode qui permet de concrétiser une séquence de tâches en action pour arriver à réaliser un produit final en faisant appel à des outils linguistiques nécessaires pour accomplir la ou les tâches⁷.

D'après des études récentes, l'approche par projet, qui implique la mise en situation des élèves, les encourage à explorer le monde par eux-mêmes et à partager les résultats de leurs découvertes, recherches ou résolutions de problèmes. Cette approche s'avère être parmi les plus efficaces pour stimuler et maintenir la motivation des apprenants⁸.

Pédagogie du projet : qu'est-ce que c'est ?

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 à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise »⁹. Dans ce type de pédagogie l'étudiant est plus conscient de son apprentissage ainsi que de l'exécution du projet.

La conception du projet en tant que produit de contribution sociale peut grandement motiver les apprenants à s'engager de manière consciente et collective dans sa réalisation. Cela s'explique par le fait que lorsque les utilisateurs apprécient le produit final, les auteurs du projet reçoivent en retour une reconnaissance sociale valorisante¹⁰. Cette dimension sociale et le sentiment d'avoir créé une production écrite sous forme de conte peuvent agir comme un puissant moteur de motivation pour les apprenants. Ce qui encourage non seulement l'accomplissement individuel, mais favorise également la collaboration

7 Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Paris : Didier, 2005) 108.

8 Carlo Bianchi, Claude Forrest, Jocelyne Hullen, Jacques Lautrey et François Mangenot, *Pédagogie par projet : apprendre à travers des projets: pourquoi ? comment ?* (Lexington : Collectif Recherche, 2011) 53.

9 Michel Huber, *Apprendre en projets* (Lyon : Chronique Social, 2005) 18.

10 Huber, 19.

et le travail d'équipe, renforçant ainsi l'aspect collectif de l'apprentissage. Cette approche contribue à établir un lien plus fort entre l'apprentissage en classe et son impact sur la société, ce qui peut être extrêmement gratifiant pour les apprenants, puisque « son utilité sociale doit être réelle »¹¹.

Il est donc essentiel, dans ce contexte, de mentionner quelques caractéristiques de la pédagogie du projet. Cette démarche de projet :

est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ; 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.)¹²

Il est important de faire un point sur le principe de cette pédagogie « c'est en agissant que l'élève se construit »¹³. L'objectif est donc de fournir les outils nécessaires pour que les apprenants puissent eux-mêmes exécuter le projet en surmontant les défis avec le guide de l'enseignant.

Compétences transversales

Lors de l'exécution d'un projet, les apprenants devront faire appel à d'autres compétences qui ne sont pas forcément linguistiques. Il est vrai qu'« en cours d'exécution, les apprenants rencontreront des difficultés, des problèmes à résoudre. Avec l'aide de leurs formateurs, ils devront mobiliser savoirs ou savoir-faire déjà existants ou en acquérir de nouveaux, afin de les surmonter et d'avancer dans la réalisation »¹⁴.

11 Huber, 19.

12 Philippe Perrenoud, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », *Laboratoire de recherche LIFE Innovation-Formation-Education*, 26 octobre 2023. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html>.

13 Isabelle Bordallo, Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet* (Paris : Hachette, 1993) 7.

14 Huber, 18.

Ces dernières sont définies par le CAS (Centre d'Analyse Stratégique) comme des compétences génériques qui englobent des connaissances de base ainsi que des compétences comportementales, cognitives et organisationnelles. De plus, elles sont mobilisables dans diverses situations professionnelles¹⁵. Elles vont au-delà des compétences techniques, en permettant aux individus de s'adapter, de collaborer et de résoudre les problèmes de manière créative et efficace.

L'intérêt renouvelé pour la pédagogie par projet s'appuie sur les possibilités qu'elle offre d'explorer au-delà des disciplines, ce qui permet de mobiliser les compétences transversales des élèves et d'intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) à différents niveaux¹⁶. Cette approche permet de dépasser les frontières entre les matières, favorisant ainsi le développement de compétences polyvalentes chez les apprenants et une utilisation efficace des outils technologiques.

Le choix de la pédagogie du projet dans un contexte universitaire

En contexte universitaire, il est essentiel de prêter une attention particulière à la façon dont les enseignants transmettent les connaissances. Cela est dû au fait que les exigences du marché du travail actuel demandent des compétences et des savoirs qui ne sont pas nécessairement acquis par le biais de méthodes d'enseignement traditionnelles.

En partant de cette idée, divers éléments renforcent la pertinence de la pédagogie du projet au sein d'un contexte universitaire, parmi ceux-ci on peut citer la capacité des apprenants à la résolution de problèmes, la préparation essentielle aux défis émergents du monde professionnel, la dimension sociale dans la conception d'un projet, ainsi que l'impact positif sur la motivation des étudiants.

15 Frédéric Lainé, « "Compétences transversales" et "compétences transférables" : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », *La Note d'analyse* 219 (2011) : 1-12 (1).

16 Catherine Reverdy, « Des projets pour mieux apprendre », *Dossier d'actualité veille et analyse* 82 (2013) : 1.

Enseigner en se servant de la pédagogie axée sur les projets permet de confronter les étudiants à quelques problèmes qu'ils doivent résoudre eux-mêmes en faisant appel à leurs capacités pour trouver une solution, puisqu'« un projet confronte à de « vrais » problèmes, qui ne sont pas des exercices scolaires, mais des problèmes à résoudre et des obstacles que le groupe doit surmonter pour arriver à ses fins »¹⁷.

La pédagogie du projet émerge comme une approche visant à revitaliser la transmission des connaissances en la rendant plus pragmatique. Des compétences telles que la collaboration en équipe, la négociation, le leadership, l'organisation de réunions, la planification, la coordination de programmes touristiques ou la préparation d'activités culturelles sont aujourd'hui essentielles dans le monde professionnel. Préparer les étudiants à ces types d'activités renforcera leurs compétences et leur permettra d'acquérir des connaissances et des compétences pratiques précieuses pour leur future carrière. La mise en valeur et la mise en œuvre de ce type de pédagogie en classe préparent, en quelque sorte, les étudiants à relever les nouveaux défis du monde professionnel « elle cherche également à familiariser les élèves à la complexité du monde professionnel actuel, tout en les aidant à construire au fur et à mesure de leur scolarité un projet personnel et professionnel »¹⁸. Grâce à la mise en place de projets dans un contexte universitaire, les étudiants seront plus conscients de leur réalité et des différents contextes professionnels actuels. Les tâches proposées tout au long de l'exécution du projet rendent possible une vision de la demande du marché du travail qui cherche de plus en plus des employés avec des capacités et des compétences professionnelles adaptées aux besoins sociaux.

Une autre raison qui favorise l'utilisation de ce type de pédagogie en contexte universitaire est la motivation. Lorsque les étudiants sont exposés à cette approche, ils éprouvent un niveau de motivation considérablement plus élevé « pour qu'un apprenant soit motivé, il faut

17 Perrenoud.

18 Reverdy, 1.

lui proposer des activités qui ont du sens pour lui »¹⁹. La conception de tout un projet avec des étapes bien déterminées stimule les apprenants à devenir acteurs de leurs propres apprentissages, ce produit final du projet « permet à l'élève de matérialiser en quelque sorte sa motivation »²⁰. Valoriser le produit final et le socialiser engendre un effet positif chez les étudiants, « des nombreuses recherches ont montré que l'apprentissage par la résolution de problèmes avait un effet positif sur la motivation »²¹. En se percevant comme des individus capables de résoudre des problèmes en équipe, les étudiants sont en mesure de reconnaître et de valoriser leurs propres compétences. Cela les incite également à s'engager pleinement dans toutes les étapes du projet, avec pour objectif la création du produit final à la fin du processus.

Des difficultés d'application

Il est certain que toute méthode ou pédagogie utilisée actuellement dans l'enseignement de langues peut avoir ses limites et la pédagogie du projet n'est pas l'exception. Il y a sûrement des difficultés auxquelles les enseignements doivent faire face lorsqu'ils mettent en place ce type de pédagogie dans leurs progressions.

Un des grands obstacles relevés lors de la réalisation d'un projet est le temps. Les enseignants considèrent que le temps « consacré au projet leur paraît souvent trop long par rapport au temps habituellement consacré à une notion »²². Planifier tout un projet peut parfois paraître comme un travail complexe qui demande beaucoup de temps. Cependant un des avantages de cette pédagogie est la facilité avec laquelle l'enseignant peut adapter les étapes du projet selon les besoins de leurs apprenants. Il peut par exemple simplifier les étapes ou mettre l'accent sur une tâche spécifique. Dans le cas du contexte universitaire, la question est plutôt centrée sur la manière de bien planifier le projet pour qu'il réponde aux objectifs et contenus du programme du cours.

19 Bianchi, Forrest, Hullén, Lautrey et Manganot, 52.

20 Reverdy, 10.

21 Reverdy, 16.

22 Reverdy, 19.

Une autre contrainte soulevée est la complexité du projet. Mettre en place toutes les étapes d'un projet semble parfois complexe. De plus, il faut concevoir un projet qui soit bien adapté aux contenus des programmes officiels des institutions éducatives. Cela peut provoquer un sentiment négatif de tension qui empêche de proposer un projet dans un cours de langue. Néanmoins, à l'issue de quelques expérimentations de la part de l'enseignant, il peut rapidement se rendre compte que la planification de projets est fondée en général sur des principes d'adaptation. Il faut juste les adapter selon les niveaux, les publics et les contenus du cours.

La question de l'évaluation peut également devenir un obstacle au moment de planifier ou d'exécuter un projet. Les enseignants sont parfois habitués à une évaluation traditionnelle et « l'apprentissage par projet pose beaucoup de problèmes d'évaluation, puisqu'il n'entre pas dans le cadre formel de l'évaluation classique »²³. C'est là que réside la difficulté : déterminer les méthodes appropriées pour évaluer les différentes étapes et contenus du projet. Il y a de nombreux chercheurs qui préconisent de réaliser un « compte rendu de la progression du travail », individuel et par équipe (sous forme de journal de bord ou de portfolio), renseigné par les élèves eux-mêmes, ou encore des grilles d'évaluation à remplir par les enseignants »²⁴. Ainsi les méthodes dont les enseignants peuvent se servir pour évaluer leurs apprenants sont assez variées. C'est finalement l'enseignant qui choisit la manière la plus appropriée pour évaluer le projet et les progrès de ses apprenants.

Méthodologie du dispositif

Contexte institutionnel

Le projet analysé ici a été mené à l'Université Nationale du Costa Rica, campus situé à Heredia au sein de département de français appartenant à l'École de Littérature et Sciences du langage. Actuellement ce

23 Reverdy, 14.

24 Reverdy, 15.

département gère trois filières : le Bac+4 en enseignement du français, le Bac+4 en langue française et le Master1 en Linguistique Appliquée à la didactique du Français Langue Étrangère.

Public cible

Le projet a été élaboré dans le cadre du cours intitulé « Compréhension et Expression Écrite II », un cours obligatoire du programme de formation pour l'enseignement du français et de la langue française de la deuxième année d'études. Le niveau de compétence linguistique des étudiants était évalué à B1 selon CECRL.

Il est essentiel de souligner ici que les étudiants ont préalablement suivi un cours initial axé sur l'expression écrite dont l'objectif général était de cultiver des compétences de compréhension et d'expression à un niveau de base avancé. Les connaissances conceptuelles englobaient la rédaction de textes informatifs, descriptifs et narratifs, afin de travailler sur des événements et des anecdotes personnelles, ainsi que sur des faits divers. Cela incluait également la description de lieux et de personnes, la maîtrise de la lettre formelle et informelle, ainsi que l'utilisation de connecteurs simples et de structures d'énumération et de continuation²⁵.

En ce qui concerne ce deuxième cours de compréhension et expression écrite, il vise à améliorer les compétences linguistiques acquises dans le domaine du registre écrit, ainsi qu'à motiver l'apprentissage du français par la compréhension de différents types de textes et la production écrite dans différentes situations de communication, en mettant l'accent sur les textes du domaine administratif et des textes narratifs²⁶.

Participants

Ce projet a été mis en œuvre auprès d'un public d'étudiants hispanophones. Le groupe était constitué de 23 étudiants âgés de 19 à 25

25 Plan de estudio de las carreras Bachillerato en la Enseñanza del Francés, Bachillerato en Lengua Francesa (Heredia: Universidad Nacional, 2020).

26 Plan de estudio de las carreras Bachillerato en la Enseñanza del Francés, Bachillerato en Lengua Francesa (Heredia: Universidad Nacional, 2020).

ans. Parmi ces membres, dix-huit étaient des étudiantes et six étaient des étudiants. Pratiquement tous les participants étaient originaires du Costa Rica, à l'exception d'une étudiante originaire du Nicaragua. Cette initiative a été mise en place pendant le 2^{ème} semestre 2022.

Démarche du projet

Pour savoir si effectivement la pédagogie du projet pourrait devenir un bon outil dans les pratiques didactiques dans le contexte universitaire de l'Université Nationale du Costa Rica, spécifiquement dans un cours d'expression écrite de la filière de français trois étapes ont été conçues.

Tout d'abord, une première étape qui comprenait une activité diagnostique, laquelle a été réalisée en classe pour évaluer les capacités des étudiants à rédiger un court texte narratif. Ensuite, une deuxième étape de sensibilisation a été entreprise en salle de classe afin d'identifier les différentes parties d'un conte de fée. Par la suite, une troisième étape a consisté à expliquer aux étudiants les objectifs du projet concernant la rédaction d'un conte de fée moderne, ainsi que la sélection du personnage principal. Cette étape a été suivie par l'élaboration du plan du conte et l'explication des remises évaluées en fonction des parties du conte que les étudiants devaient présenter.

À la suite de ces trois étapes, une analyse des résultats des textes diagnostics et des contes a été réalisée pour évaluer l'utilisation des temps du passé et des marqueurs temporels, permettant ainsi de comparer l'évolution de leur utilisation.

Enfin, l'évaluation portée par les étudiants à la fin du projet a été réalisée à l'aide d'un questionnaire anonyme, permettant de recueillir des informations précieuses sur l'impact de la pédagogie du projet sur les étudiants.

1 étape : activité diagnostique

Un diagnostic a été fait avant de mettre en place le projet afin de connaître les connaissances et le niveau de langue des étudiants.

Dans le cadre de la première phase, préalable au lancement du projet, les étudiants ont été amenés à rédiger un texte de 200 mots relatant une anecdote insolite ou singulière qu'ils avaient vécue lors d'un voyage ou pendant leurs vacances. La consigne leur enjoignait de dépeindre l'ambiance, les personnes impliquées, ainsi que les émotions qu'ils avaient éprouvées. L'objectif de cette activité était de recueillir une première perception de leur aptitude à élaborer un récit au passé, avant de travailler les caractéristiques et les éléments d'un texte narratif. Cette démarche visait à examiner l'alternance des temps du passé et leur emploi, l'utilisation adéquate des adjectifs pour les descriptions, le recours aux marqueurs temporels, et enfin, la structuration des phrases.

II étape : sensibilisation

Il est essentiel de noter qu'avant de commencer la rédaction du conte, les étudiants ont d'abord acquis une compréhension des parties traditionnelles d'un conte, ainsi que des caractéristiques typiques d'un texte narratif grâce à des activités préliminaires.

Pour ce faire, le conte d'origine arabe appelé « Amna et sa marâtre » a été proposé aux étudiants afin d'identifier les parties et les éléments essentiels d'un conte de fée. Une toute première partie de la séance avec des supports écrits et une deuxième partie de la séance avec un support oral, lesquels ont été issus de la méthode de français « Défi 3 » niveau B1²⁷.

Cette activité a été initiée par une phase de sensibilisation lors d'une séance en présentiel de deux heures, au cours de laquelle les étudiants ont engagé des discussions sur les contes qu'ils avaient lus pendant leur enfance, ou ceux que leurs parents leur avaient racontés. À partir de cette discussion, une liste de contes a été élaborée. Ensuite, les étudiants ont lu la première partie d'un conte de façon individuelle, puis ont choisi, parmi la liste précédemment établie,

²⁷ Pascal Biras, Anna Chevrier et Stéphanie Witta, *Défi 3 méthode de français, livre de l'élève* (Paris : Maison de Langue, 2019) 38.

celui qui semblait correspondre à l'histoire du conte qu'ils venaient de lire. En fait « Amna et sa marâtre » est une version arabe du conte « Blanche Neige ». En groupes, ils ont imaginé et rédigé la suite de cette histoire. Enfin, lors d'une session en grand groupe, les différentes versions de la fin ont été partagées. Pour vérifier les différentes fins proposées et identifier celles qui se rapprochaient le plus de l'histoire originale, ils ont écouté un enregistrement sonore révélant le dénouement de l'histoire. À cette étape, ils devaient distinguer les éléments divergents entre les deux versions, tels que la présence des nains, du chameau, du coffre d'or et de la datte au lieu de la pomme, comme c'est le cas dans la version de Disney

Suite à ces activités préliminaires, les étudiants ont été exposés aux cinq parties fondamentales d'un conte. Tout d'abord, la « situation initiale » qui présente le héros et le cadre de l'histoire. La deuxième partie, appelée « le problème », introduit un élément perturbateur dans la situation initiale. Ensuite, la troisième partie, nommée « les épreuves », détaille les actions que le héros entreprend pour résoudre le problème. La quatrième partie, « le résultat », conclut généralement par la victoire du héros et la punition de ses ennemis. Enfin, la « situation finale » marquant la fin de l'histoire.

Pour aider les étudiants à identifier les différentes parties du conte, un exercice basé sur la méthode Défi 3 a été mis en place. Les étudiants devaient associer des extraits fournis à chaque partie correspondante de l'histoire. Grâce à cette activité, ils ont progressivement appris à reconnaître et à distinguer les parties essentielles d'un conte. De plus, ils ont été encouragés à associer des expressions telles que « il était une fois », « il y a bien longtemps », « soudain », « tout à coup », « ainsi », ou « enfin » à chaque partie du conte, comprenant ainsi l'importance de ces expressions pour introduire efficacement les différentes phases du récit.

Ensuite, dans la première partie du conte écrit « Amna et sa marâtre », les étudiants ont identifié et souligné tous les mots et expressions servant d'indicateurs temporels, permettant de situer les

événements dans le temps. Ces indicateurs comprenaient des termes tels que « un jour », « le lendemain », « le surlendemain », « pendant ce temps-là », « à ce moment-là », « le soir », « le jour d'après », entre autres. Au cours de cette session, d'autres indicateurs temporels ont été également étudiés pour expliquer comment ils servent de repères pour situer les actions dans le présent, le passé, et le futur. Cela incluait des expressions comme « la semaine dernière », « la semaine avant », « avant-hier », « l'avant-veille » ou « deux jours avant », « hier », « la veille » ou « le jour avant », « aujourd'hui », « ce jour-là », « demain », « le lendemain » ou « le jour suivant », « après-demain », « deux jours plus tard » ou « le surlendemain », ainsi que « pendant ce temps » et « pendant ce temps-là ».

De plus, l'utilisation d'autres connecteurs temporels a été abordée en classe, notamment ceux de commencement, d'enchaînement, de rupture, de logique et de fin. L'objectif était de fournir aux étudiants les outils linguistiques essentiels pour la rédaction d'un texte narratif, en mettant en évidence l'importance d'introduire chaque partie du conte avec des connecteurs temporels afin de garantir la cohérence et la cohésion du discours.

Lors d'une deuxième séance présentielle, également d'une durée de deux heures, il a été question d'explorer les caractéristiques d'un texte narratif à travers diverses activités tirées du site « fasoeducation »²⁸. Pendant cette séance, les étudiants ont participé à plusieurs activités. Tout d'abord, ils ont lu un conte et devaient ensuite identifier le type de texte, ainsi que donner une explication du terme « texte narratif ». Après, en binômes, ils ont discuté des caractéristiques d'un texte narratif et de sa structure, en se basant sur les parties du conte étudiées lors de la première séance. Pour conclure cette séance, une discussion a été organisée pour mettre en commun les résultats et

28 Delphine Romon, « Les caractéristiques du texte narratif », *Faso e-Education*, 29 octobre 2023. <https://fasoeducation.net/espace_eleves/post_primaire/troisieme/francais/caracteristiques_texte_narratif/co/grain1CaracterisiquesduTexteNarratif.html>.

fournir une explication détaillée des caractéristiques et de la structure du texte narratif.

III étape : explication des parties du conte et choix du personnage

Avant de débiter le projet, il est essentiel de consacrer du temps à une explication détaillée des étapes, des objectifs, des délais de remise, ainsi que du processus d'évaluation. Pour la rédaction du conte, toute la gestion a été expliquée aux étudiants lors d'une séance de deux heures. La première partie de la séance pour annoncer et expliquer les objectifs, les parties du conte et les remises évaluées. Et la deuxième partie de la séance pour former les binômes et choisir le personnage principal du conte.

Le choix du personnage principal a été effectué de manière aléatoire à l'aide de l'application « Wordwall », qui propose un modèle d'activité de boîtes. Les étudiants devaient simplement sélectionner une boîte en la touchant pour révéler le personnage qui serait au centre de leur conte. Parmi les douze boîtes proposées, les personnages de contes traditionnels inclus étaient : Pinocchio, le loup du conte du Petit Chaperon Rouge, Blanche Neige, Maléfique, le Prince Charmant, la sorcière du conte de Blanche Neige, La Belle du conte de La Belle et la Bête, La Belle au bois dormant, Cendrillon, la fée marraine, le Petit Chaperon Rouge, et Hansel et Gretel.

Lors de cette activité, chaque binôme a sélectionné une boîte, révélant ainsi le personnage principal de leur conte de manière aléatoire. Ensuite, les étudiants ont décrit les caractéristiques physiques et morales de ce personnage, tout en imaginant sa personnalité. Ils devaient aussi déterminer l'époque et les lieux où l'histoire se déroulerait.

Plan du conte

Lors d'une autre séance de deux heures, les étudiants ont été chargés de concevoir un plan incluant les cinq parties du conte. Il s'agissait essentiellement d'un schéma avec les idées principales de chaque partie. Cette activité comprenait un point de départ essentiel avant de commencer la rédaction de la première partie du conte.

Avec le personnage principal choisi et le plan du conte établi, les étudiants étaient prêts à commencer la rédaction de la première partie de leur histoire, laquelle faisait partie de la première remise évaluée. Pour faciliter cette étape, les consignes et la grille d'évaluation ont été expliquées en classe, garantissant que les étudiants avaient une compréhension claire des attentes et des critères d'évaluation.

Comme c'était un conte de fée moderne, ils devaient intégrer des éléments modernes mais aussi des éléments magiques. Dans le document des consignes, il y avait un tableau avec des éléments modernes comme des réseaux sociaux (Facebook, Instagram ou Tic Toc), des application (Uber, Zoom, Spotify, Booking, YouTube ou Tinder) ou des objets (voiture électrique, montre intelligente, liseuse) et des éléments magiques (un lutin, une potion magique, un chat qui parle, un livre magique, une sorcière, une fée, un dragon, une baguette magique, un génie, une sirène, une rose magique et une bague magique). Lors de la rédaction de leur conte, les étudiants devaient incorporer un ou deux éléments modernes ainsi qu'un ou deux éléments magiques. Cela ajoutait un aspect créatif au projet tout en encourageant les étudiants à intégrer des éléments variés dans leurs histoires.

Remises évaluées

Dans cette première phase de rédaction, les étudiants ont commencé par écrire la situation initiale de leur conte, comprenant des informations essentielles sur le personnage principal, sa description physique et morale, l'époque, ainsi que la description du lieu où l'histoire se déroulerait. Ensuite, ils ont rédigé la complication, introduisant les éléments perturbateurs établis dans la situation initiale et déclencher le développement de l'histoire. Cette partie incluait la première remise évaluée.

Dans la deuxième remise, les étudiants avaient pour tâche de rédiger la troisième partie du récit, à savoir les péripéties ou les actions qui s'y déroulaient.

En ce qui concerne la troisième remise, les étudiants devaient écrire la quatrième et la cinquième partie du conte, englobant la résolution de la complication ainsi que la conclusion du récit. De plus, ils devaient également rédiger la moralité associée.

Enfin, pour la remise finale, chaque groupe devait présenter non seulement le récit sous forme imprimée, avec un livre doté de sa couverture, mais également de fournir l'intégralité de l'histoire avec les corrections apportées par l'enseignant, la moralité correspondante et les illustrations associées. Cette étape visait à évaluer la présentation globale de l'ensemble du conte.

Pour la mise en scène de ces récits, une activité intitulée « conteur d'histoires » a été organisée en classe. Chaque groupe a narré son conte, tandis que les autres étudiants étaient invités à deviner la moralité qui en émanait. Cette séance animée s'est déroulée sur une durée de deux heures, offrant ainsi un espace propice à l'expression narrative et à la réflexion de la morale.

Comme activité finale, les contes ont été présentés lors de la journée de la francophonie, un événement animé par le département de français en mars 2023. Avec l'aide de l'enseignant, les étudiants ont aménagé un espace baptisé le « Coin Littéraire », situé au rez-de-chaussée du bâtiment de la Faculté de Philosophie et Lettres, afin de mettre en valeur leurs récits.

Analyse des résultats

Le texte diagnostic

Ce texte diagnostic a été rédigé par 22 étudiants. Son but, comme mentionné précédemment, était d'évaluer la manière dont les étudiants écrivaient une histoire au passé avant d'étudier les caractéristiques et les éléments d'un texte narratif. L'analyse a été réalisée en se concentrant sur deux principaux aspects : l'alternance entre le passé composé et l'imparfait et l'utilisation des marqueurs temporels.

L'utilisation des temps verbaux du passé : l'alternance passé composé et imparfait

L'étude de ces textes a commencé avec l'analyse de l'utilisation et de l'alternance des temps du passé. De ce fait, quatre axes ont été pris en compte pour évaluer les structures utilisées au passé :

- Utilise correctement l'alternance passé composé / imparfait avec quelques erreurs de conjugaison.
- Utilise les temps du passé avec des erreurs de conjugaison et de l'accord du participe passé.
- Utilise les temps du passé avec des confusions entre l'alternance passé composé/imparfait.
- Utilise d'autres temps verbaux comme le présent ou le futur dans un récit du passé avec des erreurs au niveau de la conjugaison.

Il est essentiel de noter ici que les phrases comportant des erreurs ont été retranscrites telles que les étudiants les ont écrites, parfois avec d'autres erreurs d'orthographe.

I axe : utilise correctement l'alternance des temps du passé

Pour le premier axe, cinq étudiants ont démontré une utilisation appropriée de l'alternance entre le passé composé et l'imparfait. Ils ont fait preuve d'une bonne sélection des temps verbaux du passé, bien que quelques erreurs de conjugaison aient été relevées. À titre d'exemple, nous pouvons citer l'erreur de conjugaison de l'auxiliaire « être » avec un verbe pronominal. Deux erreurs spécifiques ont été repérées : « ma sœur et moi s'est baignées » et « Nous sommes reveillés ». Une autre faute concerne la conjugaison de l'auxiliaire « avoir » : « ma famille et à moi a fait ». Par la suite, une erreur a été identifiée dans la conjugaison du verbe « aller » : « On a pensé qu'al-lais pleuver ». De plus, une erreur de choix d'auxiliaire s'est glissée, le verbe « avoir » a été utilisé à la place du verbe « être » : « On a

partis ». Enfin, une faute a été repérée au niveau du participe passé : « Le moteur s'est éteint ».

Il est donc perceptible que ces cinq étudiants ont présenté des erreurs au niveau de la conjugaison, tandis qu'un autre a commis une faute en lien avec le participe passé. Néanmoins, de manière générale, ils ont utilisé de manière appropriée le passé composé et l'imparfait.

II axe : utilise les temps du passé avec des erreurs de conjugaison

En ce qui concerne le deuxième axe, sept étudiants ont utilisé les temps du passé pour raconter leur anecdote. Néanmoins, ils ont fait preuve de nombreuses erreurs en termes de conjugaison, d'accord du participe passé ainsi que dans le choix des auxiliaires. De plus, certaines structures grammaticales se sont avérées peu cohérentes. Ces étudiants semblent rencontrer quelques difficultés dans la construction de phrases simples, ce qui peut influencer sur la fluidité de leur narration.

Pour ce qui est des erreurs relevées parmi les textes des étudiants, il y a, par exemple, des problèmes dans la formation du participe passé pour les verbes se terminant par « er », tels que « elle est tombée » et « mon beau-frère a essayé ». Une autre faute fréquente concerne la conjugaison des verbes pronominaux, par exemple : « je me suis senti très heureux », « toute ma famille c'est ri de moi » et « je m'ai senti ».

Il y a aussi une erreur récurrente : certains étudiants ont fait des erreurs dans la formation du passé composé avec l'auxiliaire, que ce soit avec « avoir » comme dans les phrases « Je suis », « Nous sommes allés », « Nous sommes venus », « Je la ai passée des moments », ou avec « être » comme dans « on est arrivé », « on est passé », « on est retourné » et « nous sommes entrés ». Dans le même sens, une phrase au passé composé ne s'accorde pas correctement avec l'auxiliaire « être » : « nous sommes sorti ».

Il est possible de remarquer également des phrases mal construites à l'imparfait, présentant des erreurs de conjugaison, comme dans les formulations « toute ma famille étais... », « nous n'étions... » et « moi les suivais », au lieu de « je les suivais... ».

Enfin, une erreur supplémentaire concerne la formation du participe passé irrégulier du verbe « prendre », comme dans « Mon père a prend ».

III axe : utilise les temps du passé avec des confusions entre l'alternance passé composé/imparfait.

Quant au troisième axe, quatre étudiants ont fait des erreurs en ce qui concerne l'utilisation des temps du passé, à la fois au niveau de la conjugaison et de l'alternance. En effet, bien qu'ils aient employé les temps du passé pour narrer leur anecdote, ils éprouvent encore des difficultés à distinguer l'utilisation adéquate du passé composé et de l'imparfait.

D'une part, certaines phrases ont été conjuguées au passé composé au lieu de l'imparfait, à l'exemple de « ma mère n'a pas parlé avec personne » au lieu de « ma mère ne parlait à personne », ou encore « personne n'a pas compris » au lieu de « personne ne comprenait ». De même, « ils ont dit », « je n'ai voulu pas » et « je m'ai senti convaincu » auraient dû être formulés respectivement comme « ils disaient », « je ne voulais pas » et « je me sentais convaincu ». D'autre part, des phrases conjuguées à l'imparfait auraient dû l'être au passé composé, comme dans les exemples suivants : « L'agence de voyage nous contactait », « Le garçon au téléphone nous disions », « Quand nous rendions chez nous », « Heureusement, nous devons traverser la rue », « Nous allions avec les guides » et « ma tante nous arrivions ». Dans le contexte donné, toutes ces phrases auraient dû être exprimées au passé composé.

Il est important de mentionner ici que les copies de ces étudiants présentent, elles aussi, des erreurs au niveau de la conjugaison et de l'accord, tout comme celles des deux premiers critères. Cependant, ces quatre étudiants rencontrent également des difficultés en ce qui concerne l'alternance entre le passé composé et l'imparfait.

IV axe : utilise d'autres temps verbaux dans un récit du passé

En ce qui concerne le quatrième axe, six étudiants ont opté pour l'utilisation d'autres temps verbaux, en plus de ceux du passé, comme le présent et le futur, pour narrer leurs anecdotes. Cependant, ces temps ont été employés de manière incorrecte, sans tenir compte du contexte de leurs récits.

Certaines phrases au présent auraient en réalité dû être à l'imparfait : « Nous n'avons pas d'argent », « je dois », « J'ai beaucoup faim », « Je ne veux pas », « Je suis », « Le deuxième pays est... », « le climat est... », « Je ne suis pas prête », « je suis perdue », « nous pouvons dormir » et « Il me cherche ». De même, certaines phrases au futur simple auraient dû être conjuguées à l'imparfait, comme le montrent les exemples suivants : « Nous devons partir » et « J'avais pensé qu'il pleurerait ». De plus, il y a des cas où le conditionnel aurait dû être utilisé à la place de l'imparfait, comme dans l'exemple « Je voulais ».

De plus, quelques constructions au présent auraient en réalité dû être au passé composé. Par exemple : « Nous décidons », « Nous restons », « Nous louons », « Je ne trouve pas... », « Je trouve... », « Mon père cherche... » et « Je me sent... ». De même, certaines phrases au futur simple auraient dû être conjuguées au passé composé : « Nous pourrions... », « Nous chercherons... » et « Nous aimerions... ».

Tout comme dans le cas du troisième critère, les étudiants font également des erreurs au niveau de la conjugaison des temps du passé, ainsi que de l'accord du participe passé, et ils commettent des fautes d'orthographe lorsqu'ils conjuguent les verbes.

Le conte

Afin de déterminer si cette approche spécifique contribuait réellement à améliorer les compétences d'expression écrite chez les étudiants, une analyse similaire à celle effectuée sur les compositions de l'activité diagnostique a été faite. Cette démarche nous a permis

d'obtenir un aperçu de l'utilisation des temps du passé ainsi que des marqueurs temporels dans leurs récits.

Il est impératif de mentionner que les corrections des erreurs relatives à chaque partie du récit ont été indiquées dans les copies, sans pour autant fournir les réponses. En d'autres termes, les étudiants ont été confrontés à des erreurs de conjugaison ou à un mauvais usage des temps verbaux qui étaient mis en évidence dans leurs copies. Cependant, il est important de souligner que la responsabilité de la correction incombait entièrement à leur propre initiative. Cela signifie qu'ils devaient identifier eux-mêmes la source de l'erreur, agir de manière autonome et avoir la capacité de la corriger, sans que l'enseignant fournisse les réponses. L'enseignant devait par la suite vérifier si les erreurs qu'il avait identifiées et soulignées lors de la remise des différentes parties du conte avaient été correctement corrigées.

Utilisation des temps du passé

Au total, douze contes ont été rédigés dans le cadre de ce projet. En ce qui concerne les erreurs relatives à la conjugaison, au mauvais usage des temps verbaux et à l'accord, deux contes étaient exempts de toute erreur. Trois contes ne présentaient qu'une seule erreur chacun. Dans l'un d'eux, une faute d'accord féminine avec un verbe pronominal au passé composé était constatée. Un autre conte avait une erreur de mauvais choix de temps verbal, utilisant le présent au lieu de l'imparfait. Le troisième conte ne comportait qu'une unique erreur, une conjugaison incorrecte du verbe « essayer » à l'imparfait.

Un seul conte avait deux erreurs de conjugaison au passé composé, manquant l'auxiliaire « avoir ». Un autre conte cumulait trois erreurs : la première concernait l'accord d'un verbe pronominal au masculin, avec un ajout inapproprié du « e » au féminin. La deuxième erreur consistait en un complément d'objet direct sans accord féminin avec l'auxiliaire avoir, tandis que la troisième résidait dans l'utilisation erronée de l'auxiliaire « être » au lieu de « avoir ». Deux contes avaient quatre erreurs chacun. Dans le premier, les erreurs incluaient une mauvaise

conjugaison d'un verbe à l'imparfait, un problème d'auxiliaire, une faute orthographique sur un participe passé, et un autre cas de mauvais choix de temps verbal, où l'imparfait aurait dû être employé à la place du présent. Le second conte comportait quatre erreurs également : une confusion dans le choix de l'auxiliaire, une discordance d'accord avec un complément d'objet direct féminin au passé composé, et deux erreurs liées au choix inapproprié du temps verbal.

Un conte en particulier comportait six erreurs. La première concernait la conjugaison de l'imparfait : les étudiants ont mélangé le passé composé en utilisant l'auxiliaire « avoir » et l'imparfait. Une autre faute consistait en l'utilisation d'un verbe à l'imparfait qui aurait dû être employé comme participe présent. Trois erreurs résidaient dans l'accord du complément d'objet direct au féminin avec le participe passé au passé composé. La dernière erreur portait sur le choix inapproprié du temps verbal : au lieu d'utiliser le présent, l'imparfait aurait dû être employé.

Un autre conte affichait sept erreurs. Parmi celles-ci, quatre résidaient dans le choix de l'auxiliaire, où « être » avait été utilisé à la place de « avoir ». De plus, trois erreurs étaient liées au choix des temps verbaux, où le passé composé aurait dû être employé au lieu du plus-que-parfait.

Finalement, le conte qui a accumulé le plus grand nombre d'erreurs en avait neuf. Parmi ces erreurs, quatre étaient liées à la conjugaison correcte des verbes au passé composé, où l'auxiliaire « avoir » manquait ; les étudiants avaient simplement utilisé le pronom et le participe passé. Une autre erreur concernait le choix de l'auxiliaire. Deux autres erreurs étaient relevées au niveau du choix de l'auxiliaire. Une erreur supplémentaire concernait le choix du temps verbal : au lieu de l'imparfait, le passé composé aurait dû être employé. Enfin, une dernière erreur au niveau de la conjugaison correcte de l'auxiliaire « avoir » avec la troisième personne du singulier.

Les résultats de cette analyse mettent en évidence que, de manière générale, les étudiants ont démontré une tendance à utiliser

correctement les temps du passé, bien que quelques erreurs persistent. En comparant les rédactions de l'activité diagnostique avec les contes, il est clair que les structures et les choix des temps verbaux ont été plus précis. De plus, une amélioration notable s'observe au niveau de la conjugaison et des accords. Les phrases affichent une meilleure structuration, parfaitement adaptée au contexte narratif du passé. Bien que des erreurs subsistent, leur fréquence a notamment diminué.

L'utilisation de marqueurs temporels

Dans un récit du passé, il est fondamental de prendre en compte l'utilisation de marqueurs temporels, car ils jouent un rôle essentiel dans la structure d'un texte. Ils permettent d'organiser chronologiquement les événements, ainsi que de situer les différentes actions dans le temps.

Il est donc essentiel de comparer l'utilisation des marqueurs temporels dans les récits rédigés par les étudiants afin d'évaluer leurs progrès tout au long de la mise en place du projet. L'analyse des données doit prendre en compte deux facteurs : d'abord, le nombre de marqueurs temporels utilisés correctement, puis la richesse lexicale de ces marqueurs.

Nombre de marqueurs temporels utilisés correctement	Anecdotes	Contes
0	8	0
1	7	0
2	5	0
3	1	0
4	1	2
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	4
9	0	4
10	0	2

Dans le cadre des anecdotes, un tiers des étudiants (8 sur 22) n'ont pas utilisé de marqueurs temporels du tout, ce qui suggère une réticence à incorporer des éléments temporels dans leurs récits personnels. Un autre tiers (7 sur 22) a fait un usage approprié d'au moins un marqueur temporel, témoignant d'une utilisation limitée mais existante de ces éléments dans le contexte des anecdotes. Enfin, le dernier tiers (7 sur 22) a démontré une utilisation plus avancée des marqueurs temporels en intégrant au moins deux dans leurs récits.

En contraste, les contes ont révélé une utilisation notamment plus abondante des marqueurs temporels. Tous les étudiants ont réussi à intégrer un minimum de quatre marqueurs temporels de manière appropriée, tandis que certains ont été en mesure d'incorporer jusqu'à dix marqueurs temporels différents dans leurs récits. Cette constatation indique clairement que la mise en place du projet a eu un impact positif sur les compétences des étudiants en matière d'utilisation des marqueurs temporels. Ces progrès notables suggèrent que l'encadrement et l'enseignement spécifiques liés au projet ont contribué à renforcer leur compréhension et leur maîtrise de ces éléments narratifs.

La richesse lexicale des marqueurs temporels

Après avoir effectué une analyse minutieuse des marqueurs temporels utilisés dans les contes, il est clair que les étudiants ont démontré une maîtrise encourageante de ces éléments. En résumé, deux contes présentaient 10 marqueurs temporels, tandis que quatre autres contes en affichaient neuf. Quatre contes arboraient huit marqueurs temporels. Un seul conte comptait cinq marqueurs temporels, dont un mal utilisé, et un autre conte en affichait quatre.

Cela totalise ainsi 36 marqueurs temporels, dont seulement un seul a été employé de manière incorrecte. Cette situation reflète un contrôle satisfaisant en ce qui concerne l'utilisation et la sélection adéquate des marqueurs temporels dans le contexte d'un récit passé.

Cette capacité démontrée par les étudiants souligne leur aptitude croissante à structurer leurs récits temporellement et à manier efficacement les marqueurs temporels pour améliorer la clarté et la cohérence de leurs histoires. En outre, il est essentiel de souligner que la diversité et la richesse de marqueurs temporels témoignent également d'une solide maîtrise. Cela met en évidence une évolution dans leur rédaction, en comparant leurs contes avec les anecdotes rédigées précédemment dans l'activité diagnostique.

Cette abondance de marqueurs temporels illustre non seulement leur compréhension accrue de l'organisation temporelle dans la narration, mais aussi leur capacité à immerger le lecteur dans des périodes temporelles spécifiques. Cette progression est assez évidente lorsqu'on compare leurs rédactions actuelles avec celles de leurs travaux antérieurs.

Les appréciations des étudiants

Comme mentionné précédemment, à la conclusion du projet, un questionnaire anonyme composé de 7 questions a été administré aux étudiants. Ce questionnaire visait à évaluer deux aspects essentiels : premièrement, la motivation et l'intérêt suscités par l'adoption de la pédagogie de projet en tant qu'alternative à l'approche traditionnelle de l'enseignement/apprentissage en compréhension et expression écrite. Deuxièmement, il avait pour objectif de vérifier les compétences transversales développées par les étudiants lors de la réalisation du projet.

Pour garantir la variété des réponses et recueillir des informations riches, nous avons choisi d'utiliser à la fois des questions à choix multiples et des questions ouvertes. Le questionnaire a été administré à l'ensemble des 22 étudiants participants, tous ayant fourni des réponses complètes.

Afin de faciliter la compréhension des questions et de permettre aux étudiants de fournir des avis variés, le questionnaire a été rédigé en espagnol. De plus, nous avons autorisé les étudiants à exprimer

leurs commentaires dans leur langue maternelle, ce qui a favorisé une plus grande diversité d'opinions.

Des expériences précédentes des étudiants

La majorité des étudiants, soit 81 %, ont relevé l'absence de cette approche pédagogique dans d'autres cours qu'ils ont suivis. Cependant, il est important de noter que 18,1 % des étudiants ont indiqué avoir déjà participé à des projets similaires dans d'autres contextes, notamment dans le cadre du cours de Compréhension et Expression Écrite II, d'un cours d'Écriture de Fiction, ainsi que dans un cours de Grammaire.

Motivation et créativité : l'impact de la pédagogie du projet

La quasi-totalité des étudiants (91 %) ont exprimé un fort intérêt à l'égard du projet d'écriture d'un conte, le qualifiant de « très intéressant ». Seulement 9 % des étudiants ont évalué le projet comme étant « régulièrement intéressant ». Cette répartition des réponses souligne un niveau de motivation élevé parmi la majorité des participants, tout en montrant que certains ont perçu le projet comme moins stimulant, bien que cela reste une minorité.

En ce qui concerne la motivation, il est important de mentionner que la totalité des étudiants (100 %) ont affirmé que ce type d'activité est assez motivant pour inciter les étudiants à écrire en français. Cette réponse unanime met en évidence la forte capacité de la pédagogie du projet à stimuler l'engagement des apprenants dans le processus d'écriture en langue française. Les étudiants ont exprimé diverses raisons pour lesquelles ils considèrent cette approche pédagogique comme stimulante. Ils ont souligné l'aspect ludique de l'invention d'histoires, considérant cela comme une activité amusante. De plus, ils ont mis en avant la créativité et l'autonomie qu'offre la création d'un conte, ce qui les encourage à s'investir davantage. Le caractère non sommatif de l'évaluation leur a permis de se sentir plus libres dans leur écriture et d'exprimer leurs idées sans pression. Ils ont également noté que les étapes du projet conduisent à la réalisation

d'un produit final original, éveillant ainsi leur motivation pour écrire et créer. Certains étudiants ont témoigné que les idées proposées les encourageaient à améliorer leur expression écrite de manière créative, tandis qu'un autre étudiant a affirmé que cette activité a eu un impact positif sur sa capacité d'écriture.

Dans l'ensemble, ces réponses mettent en évidence la valeur de la pédagogie du projet en tant qu'outil stimulant pour la créativité, l'autonomie et le développement des compétences en écriture des étudiants. La motivation observée suggère que cette approche peut être particulièrement efficace pour favoriser l'engagement actif des apprenants dans leur apprentissage de la langue française, plus spécifiquement dans la compétence de production écrite.

Amélioration des compétences en rédaction

L'ensemble des étudiants ont unanimement convenu que les activités mises en place par l'enseignant tout au long du cours ont joué un rôle essentiel dans la compréhension des étapes nécessaires à la création et à la rédaction d'un conte. De plus, une majorité significative de 77,3 % des étudiants ont témoigné d'une amélioration de leurs compétences en rédaction grâce à cet exercice. Par ailleurs, 22,7 % des étudiants ont également estimé que l'écriture d'un conte, dans une certaine mesure, a contribué à perfectionner leur manière de rédiger.

Ces résultats mettent en évidence le rôle crucial de la méthodologie pédagogique dans l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants. En somme, ces observations soulignent l'efficacité de cette méthode dans le développement des compétences en rédaction, renforçant ainsi l'argument en faveur de son utilisation dans l'enseignement de la langue française.

La mise en place des compétences transversales

Concernant les compétences transversales mises en place dans le cadre de ce projet, le questionnaire comprenait une liste de 12 compétences clés. Parmi celles-ci, figuraient l'autonomie, l'organisation,

l'initiative, la méthodologie, la capacité de communication dans une langue étrangère, la capacité d'analyse, la négociation, la coopération, la rigueur, la qualité, le respect des délais et la planification. Les réponses des étudiants ont révélé une variété de niveaux d'utilisation de ces compétences.

Un pourcentage de 27,2 % des étudiants a coché entre 4 et 6 compétences, tandis qu'une majorité significative, soit 59,1 %, a coché entre 7 et 10 compétences. En outre, 13,7 % des étudiants ont indiqué avoir mis en place les 12 compétences transversales.

Ces résultats mettent en évidence l'impact positif de la pédagogie du projet sur le développement et la mise en place de compétences transversales chez les étudiants. Les chiffres montrent que la grande majorité des participants ont renforcé un large éventail de compétences, ce qui renforce l'argument en faveur de l'intégration continue de cette approche pédagogique dans l'enseignement du français, en particulier pour favoriser le développement de compétences essentielles au-delà de la simple maîtrise de la langue.

L'appétit des étudiants pour l'écriture créative

La dernière question du questionnaire interrogeait les étudiants sur leur désir de participer à d'autres projets d'écriture dans d'autres cours de la filière. La réponse a été unanime : la totalité des étudiants a exprimé une réponse affirmative. Leurs explications générales soulignent que cette méthode pédagogique les a libérés pour être plus créatifs, en stimulant leur imagination tout en contribuant à améliorer leur orthographe et leurs compétences en rédaction. L'évaluation a renforcé leur conscience des erreurs et les a encouragés à les corriger. Ils ont également apprécié le caractère formatif de l'évaluation, considérant qu'il diffère des exercices de mémorisation traditionnels. La motivation a été un facteur clé, car cette approche les a incités à écrire de manière beaucoup plus libre et imaginative. Cependant, un étudiant a noté qu'il aurait aimé avoir plus de temps pour le projet, soulignant des contraintes temporelles.

Ces résultats témoignent de l'enthousiasme des étudiants pour la pédagogie du projet en écriture et suggèrent qu'ils souhaitent vivre davantage d'expériences d'apprentissage similaires. La créativité, l'amélioration de l'orthographe, la rédaction, la correction des erreurs, la motivation, et la préférence pour une évaluation formative sont autant d'éléments positifs à prendre en compte pour l'intégration continue de cette méthodologie dans l'enseignement du français. Ces réponses éclairent les avantages de cette approche et la satisfaction des étudiants vis-à-vis de ses effets.

Conclusion

L'étude menée révèle plusieurs aspects importants concernant l'impact de la pédagogie du projet sur l'amélioration des compétences en expression écrite des étudiants en langue française. Les résultats démontrent que cette méthode a joué un rôle significatif dans le développement des compétences en conjugaison, en structure narrative, en utilisation de marqueurs temporels, ainsi que dans la stimulation de la créativité et la motivation des étudiants.

L'analyse des textes de diagnostic et des contes révèle une progression significative dans l'utilisation des temps verbaux du passé, démontrant une alternance plus expérimentée entre le passé composé et l'imparfait, ainsi qu'une conjugaison plus précise des verbes. Les étudiants ont, au fil du projet, manifesté une compréhension des structures linguistiques, ce qui indique des avancées notables dans leurs compétences en conjugaison. En parallèle, les résultats révèlent une utilisation plus fréquente et précise des marqueurs temporels dans les contes par rapport aux textes de diagnostic. Cette amélioration témoigne de l'acquisition de compétences d'organisation chronologique et de placement temporel plus efficace dans leurs récits.

De plus, la mise en place de compétences transversales, telles que l'organisation, la coopération et la communication, a été observée chez la majorité des étudiants. Les réponses des étudiants reflètent

un fort désir de participer à d'autres projets d'écriture créative, qu'ils considèrent comme propice à la créativité, l'amélioration de l'orthographe et l'autonomie dans l'apprentissage de la langue française. Ces résultats démontrent l'impact positif du projet sur le développement de leurs compétences linguistiques et transversales, ainsi que sur leur enthousiasme pour l'écriture créative.

En somme, ces résultats soutiennent l'idée que l'intégration de cette approche dans l'enseignement du français peut contribuer de manière significative à l'amélioration de la maîtrise de la langue et au développement de compétences pour leur avenir académique et professionnel. Cette recherche ouvre ainsi la voie à de nouvelles réflexions sur l'efficacité des méthodologies pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères dans un contexte universitaire.

