SOMMAIRE

INTRODUCTION....4

1) MOTIVATION ET PÉDAGOGIE DU PROJET....6

1.1) La motivation en milieu scolaire....8

1.1.1) L'autodétermination....8
1.1.2) La résignation apprise....9
1.1.3) La dynamique motivationnelle selon Rolland Viau....11

1.2) La motivation, à favoriser ; l'apprentissage, objectif premier....14

1.2.1) Prise de distance avec le concept de motivation....14
1.2.2) Le projet intégrateur, une activité d'apprentissage exemplaire....17

1.3) Des raisons de voir une solution dans l'approche par projet....19

1.3.1) Remettre dans une dynamique de réussite....20
1.3.2) (Re)donner du sens....22
L'Authenticité....23
L'enjeu, le défi....23
La métacommunication....24
1.3.3) Impliquer chaque apprenant en bouleversant les structures traditionnelles....25
La relation enseignant/élève....25
La relation entre pairs (Le concept d'auto-socio-construction)....28
L'espace, le temps....29
1.3.4) À condition de s'inscrire dans le contexte institutionnel....30

2) PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE PAR PROJETS EN COURS D'ESPAGNOL....32

2.1) En adéquation avec le CECRL....32

2.2) Des freins à leur élaboration....34

2.2.1) Des pratiques pas réellement ancrées dans la PA....34
2.2.2) Des contraintes à prendre en compte....36

2.3) Mais tout un éventail de possibilités pour agir ensemble....38

2.3.1) Des entrées possibles par d'autres configurations didactiques....38
2.3.2) Inventaire non exhaustif des formes de socialisation possibles....39
2.3.3) La multifonctionnalité des TIC....41
2.3.4) Différentes échelles de projet....43

3) MAINTENIR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES TOUT AU LONG DU PROJET....44

3.1) Créer des conditions favorables à l'apprentissage dans la classe....45

Les activités pédagogiques....45
L'enseignant....49
Le climat de la classe....49
Les pratiques évaluatives....50
Les récompenses et les sanctions....51

3.2) S'inscrire dans une dynamique d'ouverture de l'École sur la vie....52

3.2.1) Changer le rapport aux facteurs relatifs à la vie personnelle....52
3.2.2) Changer le rapport aux facteurs relatifs à l'école....53
3.2.3) Changer le rapport aux facteurs relatifs à la société....54

CONCLUSION....56
ANNEXES....58
BIBLIOGRAPHIE....74

Favoriser la motivation par le projet au collège en cours d'espagnol

Unir la diversité et (re)mobiliser

Le projet collaboratif, une solution pour donner du sens aux apprentissages et faciliter la motivation en cours d'espagnol au collège ?

INTRODUCTION

On ne peut que constater qu'il est rare que tout se passe comme prévu dans une classe lorsque l'on débute dans l'enseignement. En effet, rentrent sans cesse en ligne de compte des imprévus de toute sorte auxquels le professeur doit être à même de s'adapter. À défaut de pouvoir compter sur sa longue expérience, il est nécessaire qu'il fasse preuve avant tout de ses capacités d'analyse, d'esprit critique et de « bon sens ». Enseigner c'est aussi s'interroger, avant le cours dans le cadre de sa préparation, pendant le cours concernant son activité, celles des élèves et la régulation des échanges qu'il peut y avoir entre chaque tête pensante présente, et après le cours dans un processus d'analyse de l'heure, de comparaison entre l'attendu et l'effectif, de réflexion sur la gestion des obstacles rencontrés, afin de réadapter ses prochaines activités, revoir sa progression, concevoir autrement, proposer une approche différente..., et ce dans le but de générer des situations qui soient les plus favorables possible à l'apprentissage. Il ne s'agit pas pour autant de remettre tout son mode d'action en question et de s'infliger un auto-découragement qui n'aurait pas lieu d'être ; simplement, il faut accepter que l'on ne peut pas être parfait, que certains de nos choix ne sont pas les meilleurs et qu'il existe certainement un « mieux » ; et tant que l'on s'inscrira dans cette démarche de tâtonnement et d'adaptation qui vise l'amélioration, on tendra, dans notre imperfection, à s'approcher d'un équilibre entre ce que l'on pense, ce que l'on souhaite, ce que l'on dit et ce que l'on fait.

Il n'est donc pas exclu de se rendre compte à un moment donné que les objectifs fixés ou les méthodes choisies ne sont pas adaptés à certains élèves. Par définition, toute classe est hétérogène car constituée de jeunes êtres humains en construction, tous différents, et non de clones préformatés pour rentrer sans difficultés dans le cadre qui leur est imposé par le système scolaire. C'est ce qui fait sa richesse dans le sens où l'homogénéité, quant à elle, rendrait impossible la confrontation d'idées, et donc un véritable échange qui permettrait de progresser dans l'acceptation de l'autre, et dans son cheminement vers la réflexion de plus en plus autonome favorisée par la prise de conscience et l'apport d'autres subjectivités. Loin d'opposer systématiquement, la différence complète le plus souvent.

En début d'année, ma première dans l'enseignement de l'espagnol, j'ai rencontré de nombreuses

difficultés avec ma classe de 4ème d'un collège de zone rurale. Outre cette hétérogénéité presque naturelle qui m'a déconcertée de prime abord mais qui ne doit pas nécessairement être perçue comme un obstacle en soi, j'ai été particulièrement frappée par de nombreux comportements à la fois plus alarmants et plus troublants, surtout lorsqu'ils concernent la moitié des effectifs. L'absence d'investissement personnel, d'intérêt et de motivation de certains, pour une matière pourtant nouvelle, les réelles difficultés à se mettre simplement en activité, de grosses lacunes à l'écrit dans leur langue maternelle, le manque d'estime de soi mais aussi de respect pour l'adulte, pour ses pairs et pour soi-même… sont des manifestations de difficultés qui traduisent un rapport conflictuel à l'apprentissage et à l'école ainsi qu'un certain mal-être. Ce constat fait, je me suis attachée à valoriser leurs efforts et à les encourager, à ouvrir le dialogue pour leur donner l'occasion de s'exprimer et à adapter mes séances afin qu'elles soient plus rythmées, en variant les activités et en privilégiant l'aspect ludique lorsque c'était envisageable. Rien n'y a fait pour le créneau du vendredi en dernière heure. Le dédoublement de mon heure du mardi, par contre, a donné lieu à de vrais miracles. En apprenant à les connaître, j'ai pu découvrir que tous mes élèves, peu importe leur niveau et leurs problèmes, étaient capables de faire preuve de bonne volonté et de curiosité. Mais la mauvaise ambiance de classe et les comportements aberrants de certains de ces adolescents pleins de contradictions, entre et hors les murs de la salle d'espagnol, avaient tendance à anéantir la motivation de ceux qui en avaient encore, à agacer franchement ceux qui souhaitaient vraiment apprendre.

Face à ce genre de classe, je crois qu'il faut envisager des moyens de réussir à unir la diversité des élèves, d'en faire une force, un aspect essentiellement positif. Il est nécessaire de se poser la question « Comment améliorer le rapport des élèves entre eux, le rapport des élèves à la matière, et, dans la mesure du possible, s'inscrire dans une démarche en lien avec leur choix d'orientation ? » Cela suggère implicitement trois choses : tout d'abord qu'ils apprennent à porter un autre regard, bienveillant et valorisant, sur eux-mêmes comme sur leurs pairs, ensuite qu'ils arrivent à donner du sens à leur apprentissage, à faire preuve d'ouverture d'esprit et de curiosité et, pour finir, qu'une ouverture sur le monde extérieur à l'école soit possible afin de leur permettre d'être mieux informés sur le fonctionnement de la société ainsi que sur les liens sociaux et professionnels qui peuvent y être tissés ; et ce, dans l'espoir de favoriser des choix d'orientation plus éclairés, basés autant sur les connaissances et les acquis issus de toute une scolarité que sur une meilleure connaissance de soi et de ses goûts permise par ces possibles expériences de contact et de découverte d'une réalité.

Pour que tout cela soit possible, il faut non seulement que les activités pédagogiques de classe mises en place le permettent, mais aussi que les élèves soient motivés. C'est pourquoi je mettrai un point d'honneur à me focaliser sur le thème de la motivation tout au long de mon développement.

L'essentiel préalable me semble donc être de leur faire trouver ou retrouver l'envie d'apprendre, dont chacun est capable de faire preuve si l'on éveille la curiosité dont ils sont tous pourvus.

Partant du postulat que tous les élèves sont éducables et de l'idée que chacun a du bon à apporter mais aussi à recevoir des autres, je vois dans la mise en place de projets collaboratifs de diverses échelles une solution partielle à certains des problèmes rencontrés tels que la démotivation, l'absence de sens pour eux de certaines matières ou encore, de manière plus générale, l'individualisme prégnant et assez effarant de notre société, dans laquelle le manque de confiance et de partage est criant du fait que les intérêts personnels de chacun tendent à primer, au détriment de ceux des autres et de la recherche de l'épanouissement et de la créativité dans son environnement avec ses pairs.

Voilà pourquoi j'ai opté pour le sujet **« Favoriser la motivation par le projet en cours d'espagnol au collège : Unir la diversité et (re)mobiliser ».** Toutefois quelques précisions sont d'ores et déjà nécessaires : pour envisager de s'engager dans cette démarche, il faut avoir à l'esprit que l'apprentissage reste l'objectif principal, que les projets doivent être adaptés aux participants et évidemment liés aux instructions officielles et aux programmes, et enfin, qu'ils doivent être motivants pour que tous trouvent l'énergie de se mobiliser et de s'impliquer mais que place soit faite au maintien de cette motivation tout au long du déroulement pour faciliter une dynamique de réussite.

Je ne prétends absolument pas que s'inscrire dans une démarche de projets avec les élèves soit le remède à tous les maux du système et puisse mettre fin à tous les soucis auxquels on peut se retrouver confronté dans l'enseignement "traditionnel", ni que cette méthode soit l'unique envisageable face au manque de motivation. Je me pose simplement des questions et l'objectif de ce mémoire de recherche est pour moi de répondre à celle que j'ai définie comme problématique : **« Le projet collaboratif, une solution pour donner du sens aux apprentissages et faciliter la motivation en cours d'espagnol au collège ? »**

Dans un premier temps, je m'attacherai à définir et mettre en lien les termes clés de l'objet de ma recherche. Ensuite, j'aborderai les particularités liées au fait d'envisager un projet collectif en espagnol, puis je terminerai par les modalités possibles pour maintenir la motivation des élèves du début à la fin du projet.

J'illustrerai mes dires par des exemples tout au long de mon développement, et ferai de temps en temps référence aux résultats du questionnaire sur la motivation complété par les élèves de la classe évoquée précédemment.

1) MOTIVATION ET PÉDAGOGIE DU PROJET

La « motivation », parce qu'elle fait parfois, voire souvent, défaut en classe, est au cœur des préoccupations actuelles des enseignants. Dans les discours tenus, ce concept renvoie tantôt à un état circonstanciel, c'est le cas lorsque l'on s'exclame « les 4èmes étaient particulièrement motivés ce matin ! », tantôt à un état plus permanent, évoquant alors presque un trait de caractère qui renvoie à l'imaginaire du bon élève: « Cet élève est très motivé, il fait partie des éléments moteurs de la classe ». A l'inverse, lorsque l'on déclare « Cet élève est peu motivé, rien ne l'intéresse, il ne fait pas d'efforts.», c'est bien souvent parce que l'on cherche un motif valable à ses difficultés, et le défaut de motivation semble alors expliquer tous les maux. Mais certains chercheurs restent sceptiques et voient là plutôt « *un masque sémantique utilisé pour colmater à chaud les incompréhensions des différents acteurs du champ éducatif* » (Fenouillet, 1999 : 1). La motivation semblerait donc indispensable puisque perçue comme l'une des causes de la réussite ou, lorsqu'elle est absente, de l'échec scolaire. Bien qu'il soit impossible d'être motivé à la place de l'élève, il est évident que l'on peut stimuler et alimenter sa motivation. Par conséquent, il faudrait prendre des mesures pour la susciter, afin de favoriser les apprentissages. Toutefois, pour pouvoir agir de manière appropriée et la faire émerger, il est nécessaire de cerner le concept, de comprendre ses mécanismes, de repérer les situations propices à son développement et d'analyser celles qui ne le sont pas en distinguant bien les sources de la démotivation de ses manifestations, car comme le souligne Rolland Viau, c'est en s'attaquant aux causes du problème que l'on peut être efficace. (Viau, 2009 : 8)

Or, pour beaucoup d'acteurs du système scolaire, la motivation semble associée à une force mystérieuse qui peut faire des miracles en classe et qui devrait être présente en permanence. Selon Viau, les enseignants la définiraient comme « *ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort* » (Dessus, 2000 : 1). Le terme demeure donc flou et vague dans les esprits et chacun essaie alors d'expliquer le rapport des élèves à la motivation suivant des approches bien différentes : certains privilégient l'influence des facteurs sociaux et de l'*habitus,* d'autres la perception des élèves d'un sens des apprentissages, et d'autres encore y voient une nécessaire notion de plaisir, que tous les élèves ne partagent pas mais que des activités ludiques, fortes d'un potentiel motivationnel important, pourraient faire naître. Comme le signale Fabien Fenouillet, il y a de nombreuses définitions globales du concept :

> *Il existe de nombreuses théories de la motivation. En fait, il est impossible de donner « la » définition de la motivation. C'est un mot qui date de la seconde moitié du XX^{e} siècle. Il renvoie à ce qui nous pousse à agir, mais il y a autant de définitions que de théories. (...) Si on devait donner une définition globale très générale, on aurait ceci : « la motivation, c'est l'ensemble des forces internes ou externes qui produisent le déclenchement, la persistance, la durée et la direction de*

nos comportements. » (Zakhartchouk, 2004 : 8)

Les théories de la motivation trop globales n'éclairant pas les professeurs, j'ai fait le choix de me focaliser sur trois d'entre elles, parce qu'elles me paraissaient particulièrement intéressantes pour la compréhension de ce concept dans le cadre scolaire. J'ai retenu celle de l'autodétermination et celle de la résignation apprise, que Fenouillet juge toutes deux utiles pour l'éducation (*Ibid.* : 8), ainsi que l'approche sociocognitive proposée par Rolland Viau dans son ouvrage de 2009, qui me semble à la fois complète et claire, et donc propice à une réflexion autour de prise de mesures envisageables facilitant l'émergence de la motivation.

1.1) La motivation en milieu scolaire

1.1.1) L'autodétermination

Richard Deci décrit deux grandes catégories de motivation : l'intrinsèque et l'extrinsèque. La première fait référence au « *fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire pendant la pratique de celle-ci* » selon Vallerand et Sénécal (Viau, 2009 : 190). La seconde qualifie celle d'un sujet « *qui agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même* » (Fenouillet, 1999 : 1). Les enseignants ont plus souvent affaire à des élèves motivés extrinsèquement qu'intrinsèquement, or il conviendrait de ne pas s'affliger de ce fait : la motivation intrinsèque est un idéal difficile à atteindre étant donné l'environnement contraignant que forme le cadre scolaire. En effet, les activités d'apprentissage à l'école sont difficilement concevables sans délais imposés, sans évaluations des progrès, sans consignes qui peuvent constituer un guidage exagéré aux yeux de certains... et toutes ces contraintes peuvent nuire au plaisir éventuellement suscité préalablement par un intérêt des élèves pour le thème abordé.

La théorie de l'autodétermination part du principe que toute personne a besoin de considérer qu'elle est à l'origine de ses actions. Deci et Ryan ont organisé différents types de motivations suivant une gradation des niveaux d'autodétermination, autrement dit, selon les raisons qui poussent les élèves à se mettre au travail : de celles qui leur sont totalement extérieures à celles qui constituent des choix de leur part parce qu'ils y trouvent des motifs de s'engager plus ou moins liés à leur personne (*cf.* Annexe 1, schéma 1 proposé par Rolland Viau). La régulation externe et l'introjection correspondent à des niveaux d'autodétermination très faibles voire nuls. Dans le premier cas, l'élève ne s'identifie absolument pas aux facteurs externes qui le motivent, il s'exécute seulement parce qu'il est menacé de sanction par exemple, et cessera dès que celle-ci sera levée. Dans le deuxième cas, l'élève agit à contrecœur parce qu'il a intériorisé la notion de devoir et se sentirait coupable de

ne pas l'accomplir. L'absence ou le niveau trop faible d'autodétermination ne permet pas d'assurer des apprentissages solides. Au niveau de l'identification, l'élève commence à être autodéterminé mais sa motivation demeure extrinsèque puisqu'il agit parce qu'il accorde de l'importance aux conséquences de l'activité telles que les notes qu'il pourrait en tirer ou les félicitations de ses parents. Au stade de l'intégration, l'élève va s'engager dans l'activité parce qu'il considère qu'elle est en lien avec ses aspirations et peut lui permettre d'accéder à ses buts : son autodétermination est élevée mais il n'agit pas pour autant par simple plaisir.

Il est rassurant pour les enseignants, tout d'abord, d'intégrer l'idée que l'apprentissage est possible, même si l'élève n'est pas motivé intrinsèquement, c'est-à-dire, même s'il n'éprouve pas du plaisir à étudier, puisqu'il peut tout de même être autodéterminé. On doit aussi retenir que « *La motivation intrinsèque est totalement autodéterminée, alors que la motivation extrinsèque est vécue comme une contrainte* » (Fenouillet, *ibid.* : 2). Une mesure envisageable pour favoriser une motivation plus autodéterminée des élèves serait de négocier plus souvent les modalités avec eux, de leur laisser une plus grande marge de manœuvre et de choix. De plus, comment prétendre former de futurs citoyens qui devraient plus tard se montrer engagés et adhérer à des valeurs démocratiques s'ils grandissent et sont éduqués dans un contexte qui ne favorise que trop peu l'engagement et qu'ils perçoivent comme dictatorial ?

Pour finir, bien qu'elle fasse allusion à une situation extrême, Viau a fait apparaître sur son schéma récapitulatif la notion d'amotivation, probablement parce qu'elle est bien souvent en corrélation avec l'échec scolaire, qui a pris des proportions alarmantes suite à la démocratisation de l'école, et qui est au cœur de toutes les préoccupations actuelles. Selon Vallerand, ce concept « *désigne l'absence de toute forme de motivation. L'individu caractérisé par cet état ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus* » (Viau, *ibid.* : 191) On peut illustrer ce degré zéro par les élèves en décrochage, qui ont perdu toute motivation et se montrent souvent autodéterminés dans l'inaction, car aussi paralysés qu'ils se sentent démunis face à l'absence de sens des apprentissages, et qui sous-estiment de manière chronique leurs compétences. La théorie de la résignation apprise, sur laquelle on va se pencher à la suite, propose une approche qui associe démotivation et grandes difficultés.

1.1.2) La résignation apprise

Cette théorie insiste sur la perception de compétence que peut avoir un élève face à certaines activités qu'il n'a pas l'habitude de réaliser. On peut imaginer que cette perception relève non seulement du contexte (de la nature et de la complexité de la tâche, des modalités de réalisation de l'activité, de l'état physique et émotionnel circonstanciel de l'élève...) mais aussi du vécu de l'élève

Rapport-Gratuit.com

(des résultats obtenus lors de tâches antérieures présentant certaines similarités, de l'image plus ou moins positive qu'il s'est construite de lui-même, des encouragements et de la confiance que lui accorde son entourage, de l'étendue de ses connaissances et de ses stratégies d'apprentissage...) Il est évident qu'un élève qui se sentira capable d'accomplir ce qu'on lui demande se montrera plus motivé qu'un élève qui doutera de ses compétences. Cependant, si l'activité ne représente pas le moindre défi, elle perd de son intérêt. Une activité perçue comme trop facile pourra donc être tout aussi démotivante qu'une activité jugée trop difficile. La résignation apprise concerne les élèves dont la perception de compétence est fortement altérée. Ce sentiment d'incompétence peut se manifester par l'anxiété, le recours à des stratégies d'évitement telles que, pour n'en citer que trois, perdre son temps à des tâches qui demandent moins d'efforts, poser des questions de manière intempestive, tenter de convaincre l'enseignant que l'on est pas fait pour ce travail, et même la paralysie, dans le sens de blocage intellectuel qui se matérialise par un blocage physique empêchant toute action.

La théorie de la résignation apprise « *développe l'idée que la perte de motivation n'est pas le fruit du hasard ou de la génétique du comportement, mais celui d'un apprentissage de l'échec.* » explique Fenouillet (*op. cit.* : 2). La résignation s'instaure suivant l'enchaînement des situations dans lesquelles un individu se trouve : les réussites la mettent à distance puisqu'elles valorisent la personne qui aura par conséquent une meilleure perception de compétence d'elle-même, alors que les échecs à répétition ébranlent toutes les certitudes que l'on peut avoir. Archambault *et al.,* dans un article intitulé « Soutien à la motivation scolaire », font remarquer que « *très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable, en ce qui concerne les perceptions de soi, que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie* » (Lacroix, 2009 : 3) Cela explique le choix de ne plus s'engager, indicateur de démotivation, de certains élèves en grandes difficultés qui correspond alors à une stratégie d'auto-protection de leur personne.

La résignation dépendra surtout de la manière dont un élève aura expliqué les échecs vécus. On peut donc voir là un lien avec la théorie des attributions causales de Weiner. Ce chercheur regroupe les motifs évoqués pour justifier les échecs en trois catégories selon: « l*e lieu de contrôle de la cause, son niveau de stabilité et le degré de contrôle que l'élève exerce sur elle.* » (Viau, *Ibid.*:187). Tant que l'élève accuse des causes d'origine externe telles que la trop grande complexité d'une activité, la matière étudiée, la qualité de la correction, l'aide insuffisante apportée par ses pairs ou l'attitude du professeur, il n'entre pas dans un processus de dévalorisation de sa personne et donc pas non plus dans un processus de démotivation chronique. Notons toutefois que toute situation d'échec a tendance à engendrer une baisse de la motivation, quelle qu'en soit la cause. Il est bon de savoir aussi que, comme le signale Dessus, «*C'est la représentation de la situation que se fait l'élève qui compte et non la situation elle-même. Par exemple, une réussite peut être profitable pour un élève,*

le rendre motivé, seulement s'il s'en attribue la compétence ». Toute bonne performance n'induit donc pas nécessairement la motivation. Mais revenons-en aux situations d'insuccès.

Lorsque l'élève fait une attribution interne, c'est-à-dire qu'il s'attribue l'échec, mais qu'il l'associe à une cause contrôlable telle que la qualité des efforts qu'il a fourni, la fatigue qu'il a ressenti ou ses stratégies d'apprentissage, c'est qu'il considère pouvoir agir pour faire mieux. Sa perception de compétence n'est pas trop affectée : il sait que s'il prenait les mesures nécessaires, il pourrait réussir l'activité demandée. A l'inverse, s'il fait une attribution interne, d'origine incontrôlable, c'est qu'il se résigne. C'est le cas lorsqu'il dénigre son intelligence ou qu'il se qualifie de nul. La démotivation s'impose alors puisqu'il se sent incapable de faire ce qui est demandé. Le danger est de laisser chaque échec l'en convaincre un peu plus, de laisser s'instaurer une résignation globale et chronique, c'est-à-dire généralisée et non temporaire.

On peut déduire plusieurs choses de cette théorie. Tout d'abord il faudrait que le professeur veille à proposer des activités qui soient les plus adaptées possible, et pour cela, comme on l'a vu précédemment, il pourrait, entre autre, envisager de dialoguer et négocier plus souvent avec ses élèves, voire d'aller jusqu'à penser à des dispositifs qui rendraient les élèves vraiment acteurs actifs de leurs apprentissages. Il doit réfléchir à des mesures qui puissent favoriser la réussite de chacun, sans pour autant abaisser le niveau attendu. Il est vraiment nécessaire qu'il valorise les efforts, qu'il dédramatise les échecs, qu'il fasse preuve de bienveillance auprès de tous et, non seulement qu'il affiche une confiance envers leurs capacités mais surtout qu'il les fasse gagner en compétence.

1.1.3) La dynamique motivationnelle selon Rolland Viau

Le cadre de référence proposé par Rolland Viau offre une place centrale à la dynamique motivationnelle de l'élève. Il prend non seulement en considération les sources motivationnelles internes des individus, leurs perceptions (*cf.* annexe 1, schéma 2), mais admet aussi l'influence de facteurs externes qui influent sur cette dynamique motivationnelle (*cf.* annexe 1, schéma 3). Cette approche est particulièrement éclairante pour les enseignants puisqu'elle s'articule autour de l'activité pédagogique et qu'elle les amène à en déduire qu'il est possible de faciliter la motivation, à réaliser que l'un des moyens envisageables d'œuvrer pour la susciter serait de s'attacher à faire naître des perceptions motivationnelles positives chez leurs élèves. Pour cela une réflexion autour de certains aspects tels que la manière de les présenter, le moment de les faire venir ou la définition des modalités de leur réalisation est indispensable durant la phase de conception.

Viau définit la dynamique motivationnelle comme :

> *Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisisse de s'engager à accomplir l'activité*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Viau, 1999:12).

Le schéma de la dynamique motivationnelle qu'il présente (le deuxième en annexe) recense trois sources qui créent cette dynamique chez les élèves lorsqu'ils sont confrontés à une activité. Elles correspondent à la perception qu'il a de la valeur de cette activité, c'est-à-dire au jugement qu'il porte sur son intérêt ou son utilité, à sa perception de compétence à la réussir, et à sa perception de contrôlabilité, autrement dit, au degré de contrôle qu'il croit exercer sur son déroulement. Si ces trois perceptions sont élevées chez un élève, il sera motivé et cela donnera lieu à trois manifestations conséquentes. Tout d'abord il s'engagera sur le plan cognitif dans l'activité proposée, c'est-à-dire qu'il passera à l'action en faisant appel à des stratégies d'apprentissage et non d'évitement et se montrera donc attentif et concentré. Ensuite, si sa motivation est maintenue, il persévérera dans son accomplissement, consacrera le temps qu'il faudra pour accomplir ce qui est demandé. Suite à cela, si les stratégies d'apprentissage employées se révèlent efficaces, il accomplira les apprentissages visés par l'activité, qu'ils correspondent à l'acquisition de connaissances ou de compétences. L'apprentissage est la manifestation finale de la dynamique motivationnelle mais il est également lui-même une source de motivation. En effet, si l'apprentissage attendu est au rendez-vous , il améliorera les perceptions des élèves, d'où la flèche qui « boucle la boucle » sur le schéma. (*ibid.*)

La dynamique motivationnelle est donc bien un phénomène intrinsèque à l'élève mais elle est aussi influencée par des facteurs externes. Rolland Viau a distingué quatre catégories (p.40). Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève englobent par exemple l'influence de la famille et des amis. Des parents investis dans la scolarité de leur enfant et encourageants, montrant un intérêt pour les savoirs par le biais de la lecture, des activités extrascolaires qu'ils proposent ou des valeurs qu'ils transmettent, tout comme un groupe d'amis curieux d'apprendre ou, du moins, au rapport non conflictuel avec l'école, faciliteront la perception de valeur des savoirs scolaires d'un élève et donc en partie sa motivation. Les facteurs liés à l'école réunissent les valeurs privilégiées par l'établissement, les horaires et le règlement imposés, mais aussi les activités scolaires proposées. Si le collège est perçu comme un lieu trop contraignant ou stressant, si l'élève ne s'y sent pas en sécurité et à l'aise, alors sa motivation en sera affectée. Les facteurs qui relèvent de la société regroupent les rapports qu'entretient l'élève avec les lois qui la régissent, la culture, et ses valeurs par exemple. Bien qu'elle mette à disposition de nombreuses ressources éducatives (musées, bibliothèques, Internet, chaînes de télévision culturelles,...), notre « société du tout, tout de suite » tend malgré tout à influencer de manière négative la dynamique motivationnelle des futurs citoyens. En effet, alors que l'école se veut émancipatrice et promotrice de la culture, les médias de masse et

la publicité diffusent de tout autres valeurs au détriment de l'esprit critique et du développement de la curiosité culturelle. En faisant l'apologie de modèles de carrières irréalistes, en prônant le divertissement à tout va, en privilégiant l'avoir à l'être, et en créant chez les adolescents, victimes parfaites de la consommation, des besoins superficiels à satisfaire sans le moindre engagement cognitif, tout un pan des éléments constitutifs de notre société creuse lui-même un fossé entre les idées que promeut l'école à travers les missions qu'elle se donne et la réalité erronée qu'il présente sans états d'âme, dans laquelle il semblerait que les gens en arrivent à se complaire dans une vie qui ne réclame pas particulièrement d'efforts intellectuels. Autrement dit, le décalage entre ce que désirent certains élèves et ce que leur propose l'école s'accroît. Marie Milis met aussi en avant cette idée :

> *La société a changé. Les jeunes sont sollicités comme jamais auparavant, cibles de marketing puissantes pour toutes sortes d'adjuvants. Ils ont d'autres moyens de découvrir le monde que l'école. Les médias leur offrent des informations la plupart du temps bien plus captivantes qu'un professeur debout cinquante minutes devant sa classe. Ils ont tant de désirs à satisfaire hors école !* (Milis, 2009 : 131)

Depuis sa démocratisation, de nombreux jeunes n'accordent à l'école qu'un rôle utilitaire et pratique, résignés à l'idée qu'elle est un passage obligé. Comme le dit Rolland Viau « *(la) distanciation culturelle ou ce rapport au savoir est sûrement l'un des facteurs qui peut être à l'origine de la démotivation d'un élève qui ne perçoit aucun sens à ce qu'il apprend.* » (*op.cit.*, p.76)

Ces trois catégories de facteurs externes « *ne relèvent pas de la responsabilité de l'enseignant* » (*op.cit.*, p.71), cependant je pense tout de même qu'il est possible d'améliorer leur impact sur les élèves (*infra.* 3.2). Il en est une quatrième sur laquelle ils doivent envisager d'agir pour favoriser la dynamique motivationnelle de leurs élèves : les facteurs liés à la classe dans lesquels Viau, se basant sur des recherches de Wigfield *et al*., inclut les activités pédagogiques, d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant lui-même, les pratiques évaluatives, le climat de la classe ainsi que les récompenses et les sanctions. (*ibid.* p.79). J'aurai l'occasion de revenir sur la manière dont j'envisagerais d'intervenir sur ces facteurs. (*infra.* 3.1)

Ce que l'on peut retenir de cette approche, c'est qu'elle met en évidence une affirmation : l'enseignant peut intervenir pour favoriser la motivation de ses élèves. Pour ce faire, il faut qu'il conçoive les activités d'apprentissage qu'il propose en gardant à l'esprit qu'elles doivent favoriser les perceptions de valeur, de compétence et de contrôlabilité des élèves. J'analyserai à partir d'exemples et des résultats des questionnaires de mes élèves, a posteriori, dans quelle mesure un projet agit positivement sur ces perceptions. Il doit aussi prendre des décisions concernant les pratiques évaluatives, l'enchaînement cohérent des activités pédagogiques ou les systèmes de récompenses/sanctions qu'il met en place, et tenter d'instaurer un bon climat de classe et des

relations constructives avec ses élèves. J'ajouterais qu'il pourrait réfléchir à une façon d'améliorer l'incidence des facteurs externes autres que ceux liés à la classe en cherchant à offrir aux élèves un autre regard sur l'extérieur et en essayant de créer du lien.

Rolland Viau évoque une limite aux effets de la dynamique motivationnelle :

> *Avoir une dynamique motivationnelle positive est une condition de la réussite scolaire, mais ce n'est pas la seule. Pour apprendre, (...) il faut certes le vouloir, mais il faut également le pouvoir et en avoir l'opportunité. (...) En milieu scolaire, les réussites et les échecs d'un élève tiennent autant à ses connaissances antérieures et à ses stratégies d'apprentissage qu'à sa motivation. En somme, la dynamique motivationnelle est nécessaire à l'apprentissage, mais elle n'est pas suffisante. (op.cit. :18)*

Nous allons pouvoir constater qu'il n'est pas le seul à prendre ses distances avec les pouvoirs de la motivation.

1.2) La motivation, à favoriser ; l'apprentissage, objectif premier

1.2.1) Prise de distance avec le concept de motivation

De nombreux chercheurs insistent sur l'idée qu'une certaine prudence est de mise concernant les propriétés vertueuses attribuées à la motivation et les fausses conceptions qu'on s'en fait. Legrain a interrogé les idées reçues sur ce concept et a mis en évidence par exemple que contrairement à ce que l'on peut imaginer, la motivation n'est pas un trait de personnalité (Legrain, 2003 : 29). Il affirme de plus que « *toute acquisition de connaissances ne nécessite pas forcément de fortes motivations préalables.* » (*op. cit*. p.13) En effet, un élève pourra être démotivé simplement parce qu'il juge inutile ou inintéressante une tâche, mais pourra tout de même l'accomplir parce qu'il se montre un minimum autodéterminé et compétent : il s'investira sans chercher à se surpasser, en recourant aux stratégies d'apprentissage efficaces qu'il connaît et qui ne réclame pas d'efforts particuliers et pourra acquérir ainsi de nouveaux savoirs, mais pas de nouvelles stratégies d'apprentissage. Perrenoud aussi insiste indirectement sur le fait que la performance ne doit pas être le seul indicateur pris en compte pour considérer le degré de motivation lorsqu'il dit :

> *La motivation semble [pour trop de gens] échapper au sujet, il paraît en être le jouet, alors qu'elle relève à mon sens, pour une part de ses stratégies. Tout acteur peu expérimenté dose son investissement dans l'action, par exemple le travail scolaire, en fonction des besoins qu'il éprouve et des buts qu'il se fixe. Il n'est pas toujours nécessaire d'être « motivé » pour s'en tirer.* (Perrenoud, 1993 : 23).

Legrain reprend cette idée mais ajoute une précision en traitant aussi le cas inverse lorsqu'il déclare « *On peut être très persévérant et n'obtenir que des résultats scolaires médiocres et on peut très bien obtenir de bons résultats sans fournir pour autant de gros efforts* ». (*op.cit.* p.19) En se basant sur une des manifestations de la motivation qui est la persévérance, il met en relief que la motivation ne permet pas à elle seule d'assurer la réussite.

La réussite par la persévérance, ou même simplement l'engagement cognitif, n'est pas assurée suivant les circonstances. En effet, Viau n'insiste pas dessus mais Giordan rappelle que :

> *La motivation est définie en termes « d'état d'activation » pour répondre à un motif à satisfaire. Dans l'espèce humaine, il existerait diverses sortes de motivations : satisfaire un besoin biologique (la faim), des besoins sociaux (la compétition), d'autres motivations sont dites cognitives (la curiosité). C'est cette dernière qui est mise en avant à l'école.* (Giordan, 2005 : 2)

Or comment envisager qu'un élève très fatigué ou affamé arrive à se montrer facilement curieux, concentré ou attentif ? Il suffit d'avoir en tête la pyramide de Maslow (*cf.* Annexe 1, schéma 4) qui correspond à une hiérarchie des besoins progressant du besoin physiologique au besoin de s'accomplir en passant par le besoin de sécurité, celui d'appartenance et celui d'estime. La théorie suppose qu'un être humain ne ressent l'apparition d'un besoin supérieur que lorsque le besoin actuel est comblé. Il apparaît donc théoriquement irréaliste, voire un peu cruel puisque niant des besoins excusables car universels, d'exiger d'un élève de se montrer intéressé et performant alors que ses besoins physiologiques ne peuvent être assouvis dans le cadre du règlement et des conduites adéquates de la vie en société. Et pourtant, on ne décide pas du créneau horaire de ses cours, ni forcément de la salle où ils ont lieu, et l'on est obligé de partir du principe que l'apprentissage doit être possible tout le temps, dans l'idéal !

La motivation dépend donc aussi du contexte dans lequel on se trouve, c'est-à-dire des perceptions que l'on a du lieu d'étude et de notre état physiologique au moment de travailler. « *La motivation n'est pas seulement fonction de la discipline enseignée, comme parfois on peut le penser, mais aussi des conditions dans lesquelles l'élève apprend et des perceptions qu'il a de ces conditions* » (Dessus, 2000:1). Pour illustrer cette citation, je vais m'appuyer sur les résultats d'une partie d'un questionnaire distribué à mes élèves (*cf.* Annexe 3, analyse des questionnaires, I). Quatorze aspects motivants ou démotivants sur vingt-trois cités par les élèves font directement allusion à l'influence de facteurs externes sur eux (le professeur, l'évaluation, l'ambiance de classe, les amis, les sanctions..). On retrouve, entre autres, les six facteurs liés à la classe. À travers certains de la liste transparaissent les perceptions de compétence (« m'exprimer en public », « les évaluations »), de contrôlabilité («l'ennui », « certains projets ») ou de valeur (« intérêt pour la matière », « certains projets »). Un aspect démotivant cité peut paraître surprenant ou peu sérieux : « le mardi quand on pourrait aller manger ». Il fait référence au fait que j'aie eu la chance de pouvoir mettre en place dès le début de l'année un dédoublement de la classe avec alternance des deux groupes chaque semaine en M3 et en M4[1] le mardi. Je trouve ce motif d'absence de motivation particulièrement intéressant. Premièrement il me fait penser à la hiérarchie des besoins de Maslow : l'élève est soumis à ses besoins physiologiques (manger pour assouvir sa faim) et peut-être aussi à des besoins de sécurité

1 En troisième et quatrième heure le matin.

(ne pas risquer de se retrouver à manger seul à la cantine le midi) ou des besoins d'appartenance (perdre du temps de récréation en compagnie de son groupe d'amis). Deuxièmement, si on le met en lien avec la dernière question de cette partie du sondage, on remarque que treize élèves admettent une préférence pour le cours du mardi en demi-groupe, certains citant des arguments tels que « c'est une heure dynamique », « nous pouvons plus facilement échanger, avec le professeur et entre nous », « nous comprenons mieux ». Je peux pourtant assurer que lorsque j'ai mis en place ce roulement, pas un seul élève n'y a vu un intérêt sur l'instant, chacun se focalisant davantage sur ce qu'il y perdait. Je suis très satisfaite d'avoir pu constater dès les premières semaines une vraie découverte de leur part d'avantages facilitant leur apprentissage, et un intérêt nouveau pour ce qui se passait en classe, leurs frustrations initiales ayant été mise en veilleuse par leur satisfaction des nouvelles conditions de travail favorables. Les justifications mises en avant par les élèves qui ont indiqué une préférence pour le cours du lundi ou du vendredi ne témoignent pas de la maturité dont ont fait preuve les autres en se montrant ouvert à l'apprentissage : « le lundi parce que nous avons une heure d'étude avant pour faire nos devoirs [au dernier moment] », « la bonne ambiance du vendredi [invivable de mon point de vue] ».

Legrain a écrit dans un article publié pour la 8ème biennale de l'éducation et de la formation « *Nombre d'auteurs, tel C Levy-Leboyer, estime que la motivation est un processus fluctuant, influencé par les circonstances.*» Avec cette affirmation, une question est sous-tendue : la motivation du professeur lui-même échappe-t-elle aux fluctuations ? Il est bien évident que non, et partant du principe que l'on ne doit pas attendre des autres ce que l'on n'aimerait pas qu'ils attendent de nous, les enseignants doivent renoncer à l'obsession de faire naître à tout prix la motivation. Chercher à voir émerger une passion chez tous les élèves, c'est faire fausse route. De plus :

> *La passion est un état psychique fort qui domine souvent la raison, alors que la dynamique motivationnelle (...) est un processus par lequel l'élève choisit délibérément de s'engager et de persévérer dans l'accomplissement d'une activité.* (Viau, 2009 : 18)

La motivation doit être démythifiée: elle ne résout pas tous les problèmes et ne permet pas à elle seule de garantir les apprentissages. Or c'est l'apprentissage qu'il faut privilégier comme objectif premier, et pour cela, il serait bon de tenter de faire en sorte de réconcilier les élèves pour qui c'est nécessaire avec, de rendre l'acte d'apprendre significatif pour tous, de favoriser la curiosité et l'intérêt, de parfois leur préconiser des stratégies pour qu'ils puissent devenir de plus en plus compétents et autonomes, de leur laisser un espace d'initiative, mais aussi de développer chez eux des compétences transversales et « humaines » comme savoir travailler avec les autres, puisque les relations sociales sont des éléments déterminants d'une vie.

Perrenoud plaide d'ailleurs « *pour une approche qui lie la motivation, non pas seulement à la*

personne mais à la relation, à l'interaction, à la situation. » (Perrenoud, 1993, p.23). Il préfère parler de « *sens du travail, des situations et des apprentissages scolaires* » (*op. cit.*, p.24)

Giordan, quant à lui, trouve que « *la situation commence à s'éclairer quand on remplace motivation par « désir d'apprendre »* » (Giordan, 2005:2) Selon lui :

> *Aujourd'hui, (l'enseignant) croit rencontrer la solution pédagogique dans l'activité des élèves. Or le désir d'apprendre n'est jamais automatique. (...) Pour être désirable, (une activité) doit prendre en compte ce que nous nommons le projet d'être ou de faire de l'élève, mais pas seulement. Sont « désirables » des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix, conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ; des situations où l'individu se sent largement autonome.* (*ibid.*)

Sans pour autant céder aux désirs immédiats des élèves, « *l'école doit donc se donner pour tâche d'éviter que le désir ne se perde, et de le recréer de toute pièce quand il est absent. « Donner l'envie d'apprendre » devrait d'ailleurs devenir un de ses projets principaux* » (*ibid.*)

1.2.2) Le projet intégrateur, une activité d'apprentissage exemplaire

En se basant sur les critères qui font qu'une activité d'apprentissage est complète selon Brophy, Rolland Viau énonce dix devoirs, que je vais énumérer ci-après, qu'une activité doit remplir pour être motivante (Viau, 2009 : 136-144). On peut remarquer que certains recoupent les conditions de désirabilité évoquées par Giordan (*supra.*).

Tout d'abord une activité « *doit comporter des buts et des consignes clairs* », complétés de précisions orales explicitant son objectif, ses modalités de réalisation et son intérêt pour que les élèves sachent où on les emmène et de quelle manière. Cette première étape doit pouvoir favoriser les perceptions de valeur et de compétence des élèves. Qu'ils voient du sens à la réaliser est nécessaire, c'est la seconde condition motivationnelle : « *une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève* ». Sans chercher à ce que toutes se trouvent en adéquation totale avec leurs centres d'intérêt car cela relèverait de la mission impossible, il est envisageable de faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà, avec des situations qui leur parlent en utilisant la comparaison ou la métaphore par exemple. Ces deux premiers points peuvent sembler aller de soi et s'apparenter parfois à une perte de temps, mais c'en est bien plus souvent un gain ; favoriser la compréhension de tous et leur perception de valeur et de compétence de l'activité est indispensable pour plus d'efficacité. « *Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante* » et « *doit exiger un engagement cognitif de l'élève* ». En cours de langue vivante, même une activité d'application d'une règle grammaticale requiert un minimum de concentration et d'attention, et surtout l'intégration des règles étudiées, surtout lorsqu'elles diffèrent de celles de la langue maternelle qui leur servent de point de référence. Elle est cependant loin d'exiger des stratégies d'apprentissage qui aident à

comprendre ; la grammaire devant bien souvent être acceptée telle qu'elle est présentée et ses irrégularités ne pouvant pas toujours être expliquées et justifiées donc comprises par les élèves : il faut qu'ils admettent un autre fonctionnement et qu'ils l'intègrent, ce qui n'est pas toujours gagné d'avance. Toute activité, quelle que soit sa complexité devrait amener à penser et pour que cela soit possible il faut aussi leur en laisser le temps suffisant.

Ces quatre conditions motivationnelles sont applicables à toute activité d'apprentissage même celles dites « simples » comme l'exercice d'application alors que ce n'est pas le cas des six suivantes qui induisent que l'activité soit plus complexe voire fractionnée en plusieurs tâches, c'est-à-dire de type « jeux de rôle », « projet » ou « résolution de problème » pour ne donner que trois exemples.

Pour être vraiment motivante, une activité doit aussi « *amener à la réalisation d'un produit authentique* », « *être diversifiée et s'intégrer aux autres activités* », « *représenter un défi pour l'élève* », « *responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix* », , « *permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres* » et « *avoir un caractère interdisciplinaire* ». Toutes ces conditions motivationnelles participent à la fois à l'augmentation des perceptions de valeur, en donnant plus de sens aux tâches, et certaines à celles de contrôlabilité et de compétence des élèves en leur offrant la possibilité de faire des choix, et de profiter de l'apport bénéfique d'un échange interpersonnel.

Cette liste vise bien avant toute chose l'acte d'apprendre puisqu'elle se réfère aux activités d'apprentissage. La motivation n'y est pas le seul fil conducteur, s'en dégage bien aussi un attachement à créer des liens pour donner du sens et une volonté, moins évidente mais bien présente, de faire naître le désir d'apprendre.

Toutes ces recommandations ne peuvent être appliquées en même temps que dans une activité complexe : le projet. Rolland Viau lui offre une place privilégiée dans son ouvrage parce qu'il le considère comme « *une activité d'apprentissage exemplaire* » (*ibid.* pp.144-145), c'est pourquoi j'ai décidé de reprendre son titre pour cette sous-partie. « *La caractéristique d'un projet intégrateur est qu'il propose aux élèves d'utiliser une diversité de connaissances et de compétences* » (*loc.cit.*). Non seulement il réclame des apprentissages antérieurs mais il contribue aussi à la construction de nouvelles connaissances et compétences en offrant un nouveau rapport au savoir, en rendant les élèves acteurs de leurs apprentissages. En prenant l'exemple d'un projet en français nécessitant des connaissances interdisciplinaires en histoire et en informatique, il fait ressortir les conditions de motivation satisfaites. Apparaissent alors, à diverses moments du déroulement du projet, l'engagement cognitif, la tâche interdisciplinaire, la collaboration, le défi, la possibilité de faire des choix, la tâche signifiante, la tâche diversifiée et intégrée aux autres tâches, la clarté des consignes, la période de temps suffisante et le produit authentique.

C'est parce qu'il est complet, qu'il favorise des situations particulières, inédites, concrètes et porteuses de sens ainsi que l'interaction, et parce qu'il se centre sur l'action d'élèves-sujets, que je vois dans le projet et sa démarche une solution potentielle à de nombreux problèmes, démotivation incluse, étant donné qu'il offre, pour résumer, un nouveau rapport au savoir basé sur la mobilisation, l'authenticité et l'investissement.

1.3) Des raisons de voir une solution dans l'approche par projet

Le terme de « projet » étant devenu à la mode et changeant de sens suivant le contexte dans lequel il est employé, je me dois de préciser ce à quoi je fais allusion. Je m'intéresse là à ce que Michel Huber appelle le « projet-élèves », qu'il situe entre deux pôles : le pédagogiste, lorsque l'acquisition de savoirs est privilégiée, et l'émancipationniste, lorsque le projet fait office de levier de transformation d'une réalité oppressante (Huber, 2005 : 17). Il le définit comme une « *entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux.* » (*op.cit.*) De cette définition se dégagent les aspects fondamentaux du projet selon moi, parce qu'ils mettent en relief sa potentielle capacité à résoudre les problèmes que j'ai pointés du doigt antérieurement. Le caractère collectif d'un projet suggère la création de nouveaux liens vers une plus grande cohésion du groupe-classe mais aussi le fait d'impliquer tous les élèves dans l'aventure, sans laisser les plus en difficultés comme des blessés sur le banc de touche, à assister au match de l'extérieur sans jamais pouvoir y participer. Le caractère concret sous-entend l'authenticité, concept clé de cette pédagogie, qui donne tout leur sens aux apprentissages, tout comme le caractère socialisable, qui fait, de plus, tomber les murs de la salle de cours pour permettre une ouverture sur les autres et sur la vie. L'acquisition de savoirs nouveaux reste bien primordiale, et c'est ce qui importe, je crois.

C'est d'ailleurs pour favoriser des apprentissages significatifs face à l'un des problèmes que l'on rencontre encore aujourd'hui que la pédagogie du projet a vu le jour, comme le souligne Meirieu :

> *Quasiment dans le même temps où s'est instituée l'école obligatoire qui visait davantage d'efficacité dans l'acquisition des savoirs, des courants pédagogiques dénonçant la coupure entre l'école et la vie sont apparus un peu partout dans le monde (USA, URSS, France) comme celui de l'Ecole Nouvelle.* (Bordallo, 1993 : 62)

L'Éducation Nouvelle, c'est un courant pédagogique dans lequel « *l'élève est considéré comme acteur de sa formation au moyen d'apprentissages qui ont du sens pour lui* » (Lenoir, 2009 : 292)

Meirieu fait là allusion aux premiers travaux menés sur la pédagogie du projet au début du XX^{e} siècle. L'américain John Dewey, par exemple, souhaitait répondre avant tout aux besoins de l'enfant pour permettre leur réalisation personnelle. Il préconisait les méthodes actives, l'apprentissage par

l'action : « *Learning by doing* ». Freinet, Decroly et Cousinet concevaient eux aussi l'école dans une optique similaire. Les chercheurs Henri-Wallon et Jean Piaget contribuèrent eux « *à renforcer la base théorique de la pédagogie du projet* » (Huber, 2005 : 25). Et de nombreuses autres études suivirent. Plus récemment, Boutinet a mis en relief que :

> *S'engager dans une démarche de projet consiste à prendre à son compte quatre prémisses qui sont : l'unicité de l'élaboration et de la réalisation ; la singularité d'une situation à aménager ; la gestion de la complexité et de l'incertitude ; l'exploration d'opportunités dans un environnement ouvert*. (Lenoir, 2009 : 295)

Le projet, en effet, rend indissociables conception et exécution, est toujours « *une réponse inédite qu'un acteur singulier apporte à une situation elle-même inédite* » (Lenoir, *op.cit*., citant Boutinet). Il implique d'accepter et de surmonter imprévus et incertitudes, et ne peut se concevoir que dans un environnement ouvert. Boutinet fait aussi remarquer que sa gestion relève du paradoxe : elle se situe entre théorie et pratique, entre logiques individuelles et logique collective, entre temps et espace mais aussi entre réussite et échec (*op.cit*). Ces éléments transparaîtront dans mon explication à la suite, cependant j'ai opté pour aborder le sujet de manière à mettre en avant en quoi le projet pourrait venir contrecarrer la démotivation en s'attaquant à ses sources et aux problèmes en corrélation. Nous verrons donc qu'il a l'avantage de prétendre remettre dans une dynamique de réussite, rendre les apprentissages significatifs, modifier les rapports interpersonnels de sorte à faire une place à chacun en lui permettant de se réapproprier son identité et son environnement, et qu'il favorise par conséquent la motivation. A condition de trouver des équilibres dans la gestion de la démarche, et d'y intégrer des contraintes incontournables sans pour autant la rendre démotivante.

1.3.1) Remettre dans une dynamique de réussite

Devant les échecs répétés de certains de leurs élèves, les enseignants peuvent être tentés de mettre en place une pédagogie différenciée. Le risque principal de cette pratique est la stigmatisation de l'élève. Un second, que met en avant Jean-Yves Rocheix, c'est que les élèves peuvent se trouver en apparence en situation de réussite, parce qu'on leur fait effectuer des tâches restreintes ou morcelées réclamant peu d'efforts, mais en réalité loin d'avoir réalisé de réels apprentissages et d'avoir pu accomplir une réelle construction de savoir. Il conclut que :

> *Si différenciation il doit y avoir, il me semble que les principes d'une différenciation des modes de faire à l'école (lesquels ne se réduisent pas aux pratiques enseignantes) qui puisse contribuer effectivement à la réduction des inégalités sociales et sexuées, ne sont pas à chercher d'abord dans les particularités individuelles infinies des enfants (...), mais bien plus dans l'analyse des pratiques et contenus de savoir et des obstacles sociocognitifs sur lesquels achoppe leur appropriation.* (Rochex, 2013, in *Les Cahiers Pédagogique*s : p.38)

La pédagogie du projet-élèves, s'inscrivant dans le cadre de la perspective actionnelle puisqu'elle

fait des élèves des acteurs sociaux agissant ensemble, me semble plus appropriée, puisqu'elle implique co-réflexion et co-action et que, par conséquent, l'hétérogénéité peut-être gérée à l'intérieur du collectif, chacun contribuant à sa manière et s'enrichissant des apports des autres grâce au conflit sociocognitif et aux régulations internes permises par les phases de négociation et d'échange tant de stratégies que de connaissances. Dans ce cas, c'est l'apprentissage qui est alors différencié au sein du groupe. La diversité est unie par un but commun et, plutôt que de constituer une difficulté de gestion, elle devient alors une force, une richesse.

La pédagogie de projet est d'ailleurs souvent associée aux élèves en difficultés, car elle constitue une remédiation qui peut se révéler très efficace. Cependant Meirieu souligne que c'est « *aujourd'hui une démarche qui peut bénéficier à tous* » puisque :

> *Par projet, nous entendons une méthode dans laquelle l'adulte investit son autorité et son énergie éducative afin d'atteindre les deux objectifs d'apprentissage que l'éducation doit se donner prioritairement, à savoir s'émanciper et s'associer, les deux démarches inséparables qui conditionnent l'accès au statut de citoyen.* (Milis, 2009 : *postface*)

Et le professeur s'interdit l'échec. Un projet engagé ne doit jamais être abandonné, et c'est le rôle de l'enseignant d'accompagner ses élèves jusqu'à la réalisation, peu importe les imprévus rencontrés. Il se doit d'analyser la progression du groupe et intervient si les élèves se trouvent dans une impasse, quitte à envisager de reprendre très provisoirement un peu les rênes, en mettant en place une activité intermédiaire supplémentaire qui permettrait d'offrir un autre angle de vue ou d'apporter les connaissances, compétences voire stratégies manquantes pour résoudre le problème ponctuel rencontré. Mettre tous les élèves en situation de réussite implique parfois l'adoption de méthodes moins spontanées.

Comme on l'a vu, un projet collaboratif est une activité complexe. S'engager dans une telle entreprise avec une classe malgré les difficultés inévitables qui seront rencontrées, c'est délivrer un message à ses élèves, c'est déclarer implicitement qu'on les croit à la fois capables de faire de grandes choses ensemble et de réussir à résoudre le problème grâce la richesse d'un travail groupal de co-réflexion, et c'est aussi surtout considérer chacun des membres du groupe comme potentiellement apportant et donc important. Se sentir reconnu, c'est un premier pas vers le rétablissement de l'estime de soi des élèves qui en manquerait et c'est aussi, par le regard et l'attitude bienveillants du professeur qui les estime tous aptes, inciter chacun à avoir confiance en ses capacités...et aussi, mais surtout pas « seulement », en celles de ses camarades.

On peut s'interroger sur les critères de réussite d'un projet. «L'effet de retour » permis par la socialisation extérieure au groupe de la production, permet l'évaluation collective de l'action menée, mais il pourrait ne pas faire l'état d'un succès alors que les apprentissages visés ont été réalisés grâce à toute la démarche accomplie. Les deux dimensions sont importantes. Je crois que la réussite,

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

concernant l'aspect « motivation », tient aussi, à terme, au degré de satisfaction du travail accompli. Marie Milis, professeur de mathématiques, déclare suite à son investissement dans un projet de grande envergure avec une classe :

> *Les jeunes nous montrent qu'à l'inverse il faut réussir pour comprendre : celui qui réussit prend goût, s'engage, s'implique, réfléchit et comprend. Cette inversion requiert une autre dynamique des apprentissages basée sur un pari fondateur : voir ses élèves comme capables !* (Milis, *ibid.*)

Une première réussite en assurerait presque d'autres, une fois la motivation retrouvée. Rappelons toutefois qu'elle ne fait pas de miracles à elle seule : les apprentissages visés doivent être effectués. Inscrire des collégiens dans une dynamique mobilisante générant l'engagement comme celle-ci, en ponctuant de divers projets leur parcours scolaire, c'est aussi développer leur compétence à faire face aux aléas en créant leurs propres solutions et favoriser une réutilisation de ces facultés d'adaptation en dehors du cadre scolaire, ce qui serait là des manifestations de réussite obtenues au long terme. C'est donc donner l'occasion à des jeunes dont le projet personnel n'est que rarement déjà défini et à qui l'idée de se projeter dans l'avenir est parfois source d'angoisse, d'entrer gentiment en contact avec cette démarche émancipatrice proposant toutes sortes d'ouvertures et constituant, une fois transférable, une ressource puissante contre la routine, puisqu'elle donne du sens et de l'inédit au quotidien, et favorable aux progrès tout au long de leur vie.

1.3.2) (Re)donner du sens

Perrenoud esquisse trois thèses concernant le sens :

> *Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance ; il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations ; il se construit en situation, dans une interaction et une relation.* (Perrenoud, 1993 : 24)

Le projet permet d'exprimer ses représentations lors de la phase d'analyse de la situation puis de réfléchir et agir collectivement pour construire la réponse au problème à résoudre ; il permet donc la construction du sens des connaissances et compétences manipulées. Il s'assimile à une approche constructiviste de l'apprentissage : c'est l'activité des élèves qui leur permet de mieux apprendre, comme l'explique Isabelle Bordallo :

> *La pédagogie du projet part du principe suivant : c'est en agissant que l'élève se construit. Elle s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les élèves perçoivent mal la signification immédiate. Ces contenus à apprendre sont à reliés entre eux par le problème à résoudre.* (Bordallo *et al*, 1993 : 7)

Si les élèves retiennent peu lorsqu'ils ont simplement à écouter, plus ils sont mis en activité, plus ils mémorisent les savoirs manipulés et les savoir-faire employés. S'ils écrivent, c'est déjà mieux ; s'ils s'entraînent, ils manipulent mais il existe le risque que ce soit sans comprendre ; s'ils communiquent entre eux, le conflit socio-cognitif et les émotions qu'il peut susciter, qui doivent d'ailleurs faire

l'objet d'un apprentissage à les contenir et à les maîtriser, peuvent marquer la mémoire, mais surtout donner lieu à des déclics concernant la compréhension, grâce aux arguments et explications des autres ; s'ils créent, ensemble ou parallèlement, le produit de leur investissement témoigne des différentes phases de leur réflexion et de leur progression dans l'action tout en leur rappelant aussi les multiples stratégies qu'ils ont employées : si ce que l'on mémorise, c'est sa propre activité, les élèves devraient en permanence être mis en situation d'agir.
Les projets collectifs favorisent donc des apprentissages significatifs pour les élèves, d'autant plus que leur activité s'accomplit en toute authenticité.

L'Authenticité

C'est un concept clé de cette démarche. Les élèves sont incités à comprendre à quoi sert telle ou telle connaissance ou compétence dans un contexte donné, dans lequel ils sont co-auteurs de leurs réponses au problème à résoudre et plus seulement acteurs. En effet, le projet donne un motif valable d'agir ensemble, il fournit des raisons de coexister et de coopérer. Plus de simulations, on ne fait plus semblant d'être quelqu'un d'autre ou d'être ailleurs ; les élèves sont invités à être eux-mêmes dans leur environnement de tous les jours, voire un peu au delà, et à s'engager pour de vrai. L'étape ultime du déroulement sera la socialisation de leur production finale. Travailler par projet, c'est vouloir réconcilier savoirs sociaux et savoirs scolaires, et donc laisser une place de choix à l'authenticité. Selon Huber :

> *Tout projet doit consister en la réalisation d'un produit socialisable destiné à un ou des utilisateurs extérieurs au groupe-classe. Son utilité sociale doit être réelle. On fait les choses pour de bon, pas pour faire plaisir au maître.* (Huber, 2005 : 19)

Savoir que leur travail aura des conséquences au delà de l'espace-classe et sera donc valorisé différemment conférera à l'investissement attendu pour réaliser les apprentissages visés bien plus de sens qu'une activité sans plus de répercussion qu'une correction ou qu'une note attribuée par le professeur, comme le met en relief Maria-Alice Médioni lorsqu'elle dit « *Il est souhaitable que cette production puisse être présentée à une collectivité plus vaste. La reconnaissance sociale du travail accompli est ce qui lui donne du sens »* (Medioni, 2010)
Les élèves sont de véritables acteurs sociaux parce que la classe devient un lieu d'action ou de préparation d'une action à visée sociale. Notons que toute une diversité de recours, et notamment les TIC, permettent aujourd'hui de faciliter la mise en place de situations authentiques.

L'enjeu, le défi

Il importe de créer une sorte d'intérêt, de curiosité pour ce qu'il se passe. Un enjeu social réel

donnera de la valeur au projet, et cette valeur aura des chances de faire sens, elle donnera une raison de plus de se lancer dans l'aventure. Responsabiliser davantage les élèves quant à leur production les incitera à faire mieux, leur besoin d'estime et de reconnaissance les y incitant, ou l'orgueil même, éventuellement. « *Si le projet est perçu comme un défi à relever, il (re)donnera du sens aux apprentissages, y compris scolaires. Les savoirs à acquérir seront perçus comme indispensables à la réussite de l'entreprise* » (Huber, 2005 : 19) Néanmoins, tous les élèves n'ont pas le goût du risque et certains pourraient percevoir un enjeu important comme une contrainte parce qu'ils douteraient de leur compétence, mais l'enseignant est là non seulement pour les considérer, mais surtout pour les rendre compétents, en les encourageant et en les accompagnant dans la démarche.

La métacommunication

Le sens se construit aussi dans la discussion, dans la manière de présenter les choses, dans l'expression des représentations. Philippe Perrenoud a fait état de onze dilemmes, concernant la communication en classe, auxquels se heurtent les enseignants. Le dernier a pour titre « Autour de la métacommunication et du sens » et met en exergue les difficultés rencontrées dans le cadre scolaire pour prendre le temps d'expliquer l'intérêt des activités pédagogiques :

> *« [A l'école] On n'y prend pas en général le temps de s'arrêter pour comprendre ce qu'on est en train de faire, pour construire du sens. (…) S'arrêter pour comprendre, cela prend du temps et surtout, cela oblige à d'immenses détours pour reconstruire, patiemment et collectivement, ce qui d'ordinaire "va de soi", cela conduit à de périlleuses incursions dans l'imaginaire, les attentes, voire l'intimité des uns et des autres. Certes, cette démarche est en général profitable si on peut la conduire à son terme. Hélas, dans les conditions habituelles de l'enseignement de masse, surtout au second degré, il est rare d'avoir la possibilité de renégocier véritablement un contrat de communication.»* (Perrenoud, 1994)

La métacommunication est une construction collective du sens, mais elle apparaît rarement comme légitime étant trop chronophage. On y a malheureusement souvent recours seulement dans les moments de tension.

L'approche par projet permet, lors de l'analyse de la situation, l'expression des idées et des représentations d'un individu. Celles-ci vont être régulées par les interventions des autres, au moyen du conflit sociocognitif. La phase de négociation laisse elle aussi un espace d'initiative et de débat pour définir les objectifs que l'on se fixe et les moyens que l'on va employer pour les atteindre. Cet espace de liberté accordé aux élèves permet aussi le travail mental de construction du sens, qui relève de la vision de la réalité de chaque individu, puisque les décisions prises seront issues des besoins exprimés et des réactions de chacun. De plus, dans un contexte où toutes les personnes autour de lui sont impliquées et dynamiques, un élève aura plus de difficultés à remettre en question l'utilité et l'intérêt de l'activité.

Dans l'idéal, en apprenant par projets, la nécessité de temps de métacommunication disparaît puisqu'elle se fait naturellement et indirectement, surtout entre pairs.

Perrenoud fait remarquer que :

> *Souvent, avec de petites variations, de petits ajustements qui ne modifient pas la pédagogie du tout au tout, on peut abaisser le seuil à partir duquel l'activité prend du sens, donc touche un plus grand nombre d'élèves.* (Perrenoud, 1993)

Le projet, quand à lui, implique de véritables ajustements des structures et modes de fonctionnement traditionnels pour favoriser diverses processus de réappropriation, du sens inclus.

1.3.3) Impliquer chaque apprenant en bouleversant les structures traditionnelles

La mise en projet permet à chacun de se réapproprier des devoirs, des libertés mais aussi le cadre dans lequel il travaille. Tout cela par le biais d'une déstructuration des relations traditionnelles entre élèves et enseignants, apprenants entre eux et avec leur environnement. Cela contribue à modifier profondément le rapport aux apprentissages et à favoriser la motivation et l'autonomie, donc à favoriser la transformation identitaire, terme clé d'une autre définition d'Huber pour qui un projet est :

> *Une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers de la résolution des problèmes rencontrés.* (Huber, 2005 : 43)

La relation enseignant/élève

Dans le cadre d'une approche constructiviste, les élèves doivent s'approprier une situation inédite pour y répondre de manière originale. Ils se basent sur ce qu'ils savent déjà et expriment ce dont ils ont besoin une fois défini le déroulement envisagé pour résoudre le problème. Chaque décision collective s'accompagne d'une phase de négociation, moment phare qui stimule la motivation et la créativité de tous les participants à cette pédagogie qui se veut ouverte. Au début donc :

> *L'enseignant propose une situation, un problème à résoudre qui prend appui sur des connaissances et/ou des compétences acquises par les élèves. N'ayant pas tous les éléments de réponse nécessaires pour la résolution du problème, les élèves doivent s'approprier des connaissances ou construire des compétences nouvelles.* (Bordallo *et al.,* 1993 : 127)

Nous sommes bien là à l'opposé d'une démarche d'Adaptation qui, selon Vassilef, consiste « *pour un individu, à se conformer à un ensemble de valeurs, de règles et de procédures définies par une instance qui lui est extérieure*. » (Vassilef, 2003 : 31) Ce n'est plus le professeur qui impose catégoriquement objectifs, contenus, parole, consignes, activités et critères d'évaluation comme dans l'approche traditionnelle. Toutefois, il fait remarquer qu'une « *pédagogie de l'Adaptation peut fort bien fonctionner sur un objectif de projet* ». C'est le cas lorsque les objectifs, le contenu et le déroulement restent définis par l'enseignant et que les élèves ne peuvent pas prendre de décisions.

Si aucun choix n'est laissé, la motivation ne peut pas être au rendez-vous. L'enseignant doit donc élaborer avec attention les enjeux pédagogiques (points du programme), c'est-à-dire définir les apprentissage visés, et formuler clairement les contraintes imposées qui empêcheront de dériver vers un projet irréalisable. Il pourra fournir une banque d'objectifs et décider des quelques ressources basiques à mettre à leur disposition. À partir de cela, lors de la phase d'étude de la situation, les élèves pourront négocier objectifs et moyens et débattre à partir de leurs représentations. Le choix de la réalisation pourra donc dépendre des motivations et compétences de chacun. Bordallo fait remarquer que « *la négociation est coûteuse en temps et en énergie ; et souvent, ce sont les élèves, les premiers, qui cherchent à en faire l'économie. Pour eux, être enseignés s'avère plus sécurisant qu'apprendre* ». (Bordallo *et al.*, 1993 : 125) Or cette étape est primordiale à l'appropriation de la tâche, elle est le début de la construction des apprentissages dont les points d'ancrage sont leurs représentations.

Dans ces conditions, on ne peut pas écarter les aléas et les incertitudes, il est nécessaire par conséquent que l'enseignant accepte de ne pas tout maîtriser, et que les élèves tolèrent l'imprévu. Il doit procéder à la planification du déroulement de l'analyse du besoin, c'est-à-dire la phase initiale, à la validation du produit, autrement dit la phase finale ; mais en aucun cas il ne doit tout programmer car cela nuirait à la perception de contrôlabilité des élèves, donc à leur motivation.

> *Planifier, pour l'enseignant, va donc consister à préparer les cours ou les fiches-aides qu'il faudra faire, parce qu'il prévoit les obstacles que vont rencontrer les élèves dans l'exécution de leur tâche. Mais l'ordre des cours n'est pas figé, la manière d'intervenir non plus (individuelle ou collective), ils sont dépendants des problèmes rencontrés*. (Bordallo *et al., ibid.*)

À l'inverse de la programmation linéaire des cours traditionnels qui dispensent toutes les leçons estimées nécessaires avant d'exposer les apprenants à des situations plus complexes, place est faite au constructivisme. Les élèves peuvent décider de leurs méthodes et faire leurs propres découvertes à travers des démarches de recherche et d'invention, parfois tâtonnantes, mais qui leur permettent de construire leur propre savoir. La démarche de projet est émancipatrice en cela : elle permet un nouvel espace d'expression et de découvertes, dans lequel se développent le caractère significatif des apprentissages et l'autonomie. On s'en doute le rapport à l'erreur dans ce contexte n'est plus le même. Elle devient moteur du progrès et nécessaire à la construction de stratégies efficaces. Évidemment, fonctionner en permanence selon une démarche déductive risque de repousser sans cesse la réalisation du projet, donc de démobiliser, voire de compromettre complètement l'atteinte des objectifs. Concernant le risque de démobilisation né de la lassitude ou de la routine, Isabelle Bordallo déclare que « *Pour garantir la dynamique du ou des projets, l'enseignant doit naviguer entre deux écueils* ». (Bordallo *et al.*, p.150-151) Le premier serait de cantonner l'élève à faire ce qu'il sait déjà faire, sous prétexte de réussite, et le second serait que l'enseignant fasse comme si le

projet était réalisable alors qu'il ne l'est pas, demandant alors à ses élèves de s'investir dans une aventure qui n'aboutira pas.

Cette pédagogie place l'enseignant comme accompagnateur des élèves dans la démarche de projet comme nous le rappelle Isabelle Bordallo :

> *Si les élèves sont orientés par la tâche à accomplir, l'enseignant, lui, doit être orienté par les objectifs d'apprentissage à faire acquérir. Les cours viendront le plus souvent résoudre des difficultés auxquelles les élèves se sont affro*ntés. (Bordallo *et al*., 1993 :)

Le professeur s'efface donc, même s'il reste actif puisqu'il se doit de maîtriser le mieux possible le sujet traité (bien que parfois, certaines dimensions du projet ne relèvent pas de sa spécialité), d'analyser la progression des élèves et d'intervenir de manière adaptée et ponctuelle en privilégiant la compréhension déductive des élèves plutôt que la démonstration basique qui n'engage cognitivement que trop peu les élèves.

L'enseignant et les élèves se retrouvent « co-chercheurs », le professeur anticipant et cherchant des solutions aux difficultés que rencontrent ou pourraient rencontrer les apprenants, les apprenants recherchant la manière de répondre au problème à résoudre proposé par le professeur. Notons que dans ce contexte, il est nécessaire d'être conscient des « effets miroir de la motivation », pour reprendre l'expression de Rolande Hatem, et de s'attacher surtout à écarter ceux de la démotivation. La complexité du projet induit de potentiels imprévus et la rencontre de difficultés, les élèves peuvent vite être tentés de baisser les bras, et en miroir, le professeur peut vite se décourager. A l'inverse, le professeur peut se montrer frustré des décalages entre les événements attendus et effectifs, par une progression plus lente que prévue par exemple, mais s'il doit mettre en place des remédiations, il faut que ce soit sans transmettre son inquiétude ni afficher sa démotivation afin de ne pas démobiliser ses élèves.

À propos de la motivation des élèves, on a vu qu'un aspect très positif de cette démarche était le fait qu'elle favorise la perception de contrôlabilité (en proposant aux élèves des choix à faire) mais aussi celle de valeur (puisque sa dimension sociale les aide à y voir de l'intérêt ou de l'utilité). Toutefois, la perception de compétence, elle, bien que facilitée par la confiance accordée par l'enseignant, peut vite se réduire lorsqu'une difficulté vient l'ébranler, et entraîner par conséquent une démotivation. Cependant, le projet, puisqu'il alterne activités individuelles et collectives fait que l'élève n'est pas seul face aux aléas. Il fait partie d'un collectif qui œuvre dans un but commun, à l'intérieur duquel la coopération, l'apport de chacun donnera d'autant plus de chances de résoudre la problématique, comme nous le rappelle Isabelle Bordallo :

> *Pour l'élève, il s'agit, à travers une alternance de travaux collectifs et d'activités personnelles, d'aboutir à une réalisation motivante dont les différentes étapes de l'élaboration auront provoqué des perturbations, des remises en cause, des réflexions, des confrontations ; sources de conflits sociocognitifs et de progrès intellectuels* (Bordallo *et al.*, 1993 : 132)

L'interaction avec les autres rend chacun plus compétent et favorise donc la préservation de la motivation. C'est la force de cet échange qui permet que l'enseignant puisse prendre de la distance, ou peut-être à l'inverse l'effacement du professeur qui donne toute sa force aux échanges interpersonnels. Cette construction collective ayant des répercussions sur la construction personnelle confère une dimension plus que « constructiviste » à la démarche de projet, comme nous allons le voir.

La relation entre pairs *(Le concept d'auto-socio-construction)*

Le courant pédagogique appelé l'Éducation Nouvelle, en plus de considérer l'élève comme acteur de ses apprentissages, met en avant le fait que le savoir s'acquiert dans le contact social. Odette Bassis, membre actif du mouvement pédagogique GFEN, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, déclare :

> *Parce qu'il n'est de culture sans relation aux autres, au regard des autres et sur les autres, l'acte d'apprendre doit pouvoir lui-même être acte de socialisation. C'est pourquoi se trouve haut placée la barre des exigences à poser pour l'acte d'enseigner, dont le paradoxe consiste pour l'enseignant à créer les conditions, en définitive, d'avoir à se rendre inutile.* (Odette Bassis, 2006)

On l'a vu, le professeur n'est pas inactif pour autant.et doit, avant toute chose, fournir un gros travail en amont pour réussir à proposer des dispositifs émancipateurs dans lesquels il se sentirait capable d'évoluer sans se sentir dépassé. Maria-Alice Médioni précise que les sujets se transforment :

> *À condition de penser des situations complexes, interpellantes et constructrices. C'est ce que propose la démarche d'auto-socio-construction du savoir : c'est toujours un sujet – auto – qui apprend, construit son savoir en interaction avec les autres – le socio. Ce processus suppose une mise en mouvement, une mise en marche de la personne – d'où le mot « démarche » – stimulée par un appareillage qui permet le cheminement libre du sujet. Ceci se réalise dans un cadre pensé et organisé depuis l'émergence des représentations jusqu'au dépassement de l'obstacle épistémologique et l'analyse réflexive, et débouche sur la construction d'un savoir.* (Médioni, 2008)

Huber propose un schéma éclairant de l'auto-socio-construction *(cf. Annexe I schéma 5)*. Un projet s'inscrit donc dans une pédagogie socio-constructiviste. Il met l'accent sur le sens des savoirs et savoir-faire qui sont co-élaborés tout au long de la démarche : de l'analyse de la situation lors de laquelle émergent les représentations et où apparaît à la fois confrontation et négociation, basée donc sur les savoirs existants, à la phase d'analyse réflexive collective finale réunissant tous les participants une fois socialisé le résultat identifiable du projet et permettant non seulement de mesurer les progrès mais aussi de dresser un bilan qui mettrait en relief l'utilité et l'intérêt que présente le travail accompli ; en passant par une étape de recherche orientée par les besoins exprimés, une phase de production écrite ou orale et le moment de la socialisation durant laquelle les différents résultats sont partagés ou comparés. Cependant, le professeur doit être attentif à la contribution de chacun : « *le projet s'oppose à la division du travail pour s'apparenter davantage à*

une organisation concertée du travail » (Médioni, 2010). Le besoin d'appartenance de chacun devrait, dans l'idéal, s'il s'en sent assez compétent, faire qu'il ait envie de faire partie intégrante du groupe participant à l'aventure et de la dynamique créée, dans laquelle il a toute sa place.

La diversité des élèves fait la richesse de la démarche comme le fait remarquer Pascal Lenoir lorsqu'il déclare « *C'est à plusieurs, par la confrontation et l'échange, que l'on va plus vite, et plus loin* » (Lenoir, 2009 : 364), ou Fabien Fenouillet qui affirme « *Un groupe avec un projet est plus que la somme des individus qui le compose*» (Fenouillet, 2009).

A travers ce processus se construit l'identité individuelle, le sujet se découvre créatif et évolue dans ses représentations qui sont dépassées et régulées par les interventions des autres, il sort grandi par les apprentissages qu'il a fait et fort d'une expérience originale et émancipatrice. Parallèlement, et cela me semble très important pour rompre avec la culture de l'individualisme omniprésente, se construit aussi l'identité de la classe où la cohésion et la coopération prennent place, au moins à certains moments, et permettent des progrès intellectuels et humains que l'on ne peut contester.

Concernant l'aspect coopératif, notons que le professeur lui-même peut se retrouver en coopération avec des membres extérieurs à l'établissement, voire avec certains de ses collègues si le projet, en fonction de son envergure et de sa nature, propose des passerelles entre les disciplines. Les projets pluridisciplinaires offrent une approche moins compartimentée des savoirs scolaires et y confèrent donc davantage de sens.

L'espace, le temps

« *Tout projet d'une certaine envergure transforme la réalité sociale ou matérielle* » (Tilman *et al.*, 2013). La pédagogie de projet est une pédagogie du lien : entre apprenants et apprentissages, entre les personnes de la classe mais aussi entre les différentes matières scolaires et avec l'extérieur de la classe. Tous ces changements de rapports s'opèrent dans un contexte donné qui transforme aussi le cadre, la classe devenant lieu d'action ou de préparation à l'action. Boutinet fait remarquer que « *Le projet est autant ancré dans l'espace que dans le temps ; il permet à l'acteur d'effectuer une transformation de son rapport au monde* » (Vassilef, 2003 : 9) Lors de la mise en projet, il y a réappropriation du contexte de travail de la part des apprenants, spatial comme temporel, et de nouveaux horizons s'ouvrent à eux, même à l'extérieur de l'école, selon la portée sociale du projet. Isabelle Bordallo met en avant que :

> *La structuration d'un projet apparaît bien comme entretenant une double relation : à l'espace parce qu'il est confrontation avec un environnement dont l'individu va devoir analyser contraintes et ressources, au temps parce que le projet traduit une capacité d'anticipation dans un avenir autre*. (Bordallo, 1993 : 158)

Lorsque l'on s'investit dans un projet, il faut être en confiance et à l'aise dans un environnement qui

Rapport-Gratuit.com

constitue des ressources mais qui est aussi réglementé pour favoriser une coexistence paisible, afin de pouvoir donner de sa personne en sécurité dans un lieu associé aux savoirs et à la réflexion mais aussi au respect interpersonnel. La mise en projet peut entraîner des modifications des règles dans l'espace. La nécessité de se lever pour accéder à du matériel particulier ou le bruit produit par l'activité collaborative par exemple, suggèrent de rendre légèrement moins contraignant le règlement habituel pour que la progression puisse se faire. Cela implique donc d'opter pour de nouvelles règles, en redéfinissant les sanctions et leur cadre d'application, ainsi que pour des modalités qui ponctuent la vie en classe plus appropriées, en redéfinissant clairement les pratiques évaluatives et les rôles de chacun. Cela changera positivement l'influence des facteurs liés à la classe ayant du poids sur la dynamique motivationnelle (*infra.* 3.1). Ce nouveau contrat de fonctionnement doit être clair pour tous les élèves. Ainsi ils pourront progresser dans un cadre spatio-temporel qu'ils se sont approprié afin de poursuivre la construction de leur identité au sein de la classe à partir de nouvelles données le leur permettant. Cette pédagogie prend en compte, d'une certaine manière, le projet personnel de l'élève puisqu'elle le responsabilise, lui propose une ouverture de l'école sur l'extérieur, favorise souvent l'interdisciplinarité, prend en compte ses représentations et lui ouvre l'esprit à celles des autres, lui apprend à anticiper et à choisir. Elle lui offre un nouveau regard sur lui-même, sur les autres et sur ce qui l'entoure. Comme le fait remarquer Huber, en se basant sur les résultats d'une enquête, « *La représentation qu'ont les élèves d'eux-mêmes se trouve positivée par deux faits : l'élargissement des espaces d'action, et la modification des rapports sociaux au sein de ces espaces* » (Lenoir, *ibid.*)

Les progrès que la démarche de projet permet sont incontestables, mais je me dois d'évoquer quelques unes de ses limites.

1.3.4) À condition de s'inscrire dans le contexte institutionnel

Lorsque l'enseignant définit les apprentissages visés, il est nécessaire qu'il n'en retienne pas trop. S'ils sont trop nombreux, les deux risques principaux sont que la démarche s'étire sur une durée telle qu'elle démobilisera par un effet de saturation et de lassitude, ou bien qu'il n'y ait pas de réel apprentissage car l'absence d'approfondissement ne l'aura pas permis. Bordallo évoque d'ailleurs trois dérives possibles : la « productiviste » lorsque l'on se focalise sur le produit et que l'on en oublie les apprentissages, la « techniciste » lorsque la planification est excessive pour plus d'efficacité et qu'elle vide le projet de son sens et la « spontanéiste » lorsqu'à l'inverse, l'improvisation domine car les objectifs n'ont pas été clairement définis.

Lors de la phase de négociation, le professeur devra tenir compte « *à la fois des besoins subjectifs des élèves et des besoins objectifs de l'Institution.* » (Bordallo, 1993) Il ne devra pas renoncer aux

contenus de programmes ou aux objectifs qu'il s'est fixés et donc pas céder à tous les désirs exprimés par ses élèves.

Tous les réajustements qu'entraîne la pédagogie du projet promeuvent motivation, confiance, autonomie, sens du travail, et transformation identitaire. Pour compléter la liste, je citerais les intérêts spécifiques au projet dans le secondaire qu'Huber met en avant : le développement culturel, l'ouverture de l'établissement sur la vie extérieure et la vie professionnelle, la formation de la citoyenneté, le renforcement de la confiance en soi et l'approche pluridisciplinaire (Huber, *ibid.*)

Malgré tous ces bienfaits accordés à la démarche, tout projet n'a pas forcément sa place dans le contexte scolaire tel qu'il est. Boutinet le sous-entend lorsqu'il écrit « *La démarche par projet implique une distanciation institutionnelle, comment tolérer et gérer les écarts entre institution et innovation (...) ?* » (Vassilef, 2003 : 10) Tout d'abord, ceux qui nécessitent des fonds financiers peuvent rapidement être rejetés par manque de moyens. Ensuite, le problème de la gestion du temps se pose aussi. L'enseignant ne peut que constater qu'il est difficile de percevoir dans quelle mesure un projet a toute sa légitimité. En effet, si le projet engagé est de longue durée ou si la démarche de projet est mise en place fréquemment : comment être réellement efficace avec une classe que l'on voit trois fois par semaine sur des créneaux d'une heure, tout en garantissant l'apport des connaissances et compétences du socle commun qui doivent être maîtrisées ? A l'inverse, si la mise en place de projets n'est que très ponctuelle, ne risque-t-on pas de frustrer d'autant plus les élèves lors des périodes de retour à un enseignement plus traditionnel ? Pour finir, de nombreux établissements réclament encore des notes chiffrées, mais comment noter un projet ? Les évaluations diagnostiques et formatives ponctuent la démarche, apparaissant sous diverses formes. Mais une évaluation sommative, donnant lieu à une note, aurait-elle du sens ? Que noter ? La note serait-elle révélatrice des efforts fournis ? De plus, ne risquerait-elle pas de réduire la possibilité de voir émerger des motivations intrinsèques, ou du moins des motivations extrinsèques très autodéterminées, qui pourraient être suscitées par l'intérêt et l'utilité accordés au projet ?

Selon Boutinet « *Le projet n'est pas une panacée ; il reste relatif à une situation (un environnement, un acteur) qui lui confère sa pertinence.* » (Vassilef, *op.cit.).* Lorsqu'un enseignant décide de s'engager dans cette démarche, il doit être convaincu de son intérêt et se sentir capable de le mener à bien malgré les imprévus, par conséquent il faut qu'il évite de se lancer directement dans des projets de grande envergure qui risqueraient de le dépasser d'emblée.

Pour conclure, l'approche par projets semble être tout à fait appropriée pour développer des compétences qui serviront tout au long de l'existence, pour remobiliser et faire sens. En effet, cette démarche favorise les trois sources de la dynamique motivationnelle : la perception de valeur, celle de compétence et celle de contrôlabilité. Les apprentissages restent primordiaux. Dans le cadre

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

scolaire, elle demande quelques adaptations mais est tout à fait concevable, de nombreux enseignants y recourent déjà depuis des années d'ailleurs. Qu'en est-il précisément en cours d'espagnol, est-il envisageable d'y apprendre par projets ?

2) PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE PAR PROJETS EN COURS D'ESPAGNOL

2.1) En adéquation avec le CECRL

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a été rendu public en 2001 pour permettre la reconnaissance des niveaux de qualification en langue entre les différents pays de l'Union Européenne. La France l'a officiellement adopté en 2002 et les programmes du palier 1 du collège s'y sont adossés en 2005 avec la publication du B.O. du 25 août, mais c'est désormais le B.O. hors-série n°7 du 26 avril 2007 qui sert de référence. Dans le préambule commun de ce dernier, des nouveautés apparaissent et l'on peut distinguer des termes clés:

> *Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit, par exemple, de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. Selon la terminologie du Conseil de l'Europe, cette approche est qualifiée d'« actionnelle » dans la mesure où la langue est reliée à l'action. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de diverses compétences : générales (dont culturelles), linguistiques, socio-linguistique et pragmatique.*
> *En terme d'apprentissage, ceci implique que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises en situation dans la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes. (Palier 1, Préambule commun, B.O. HS n°7 du 26 avril 2007)*

L'approche par les tâches est retenue, mais elle n'est pas obligatoire puisqu'il n'apparaît pas de préconisations particulières. La tâche est là « *conçue comme une sorte de point d''aboutissement de toutes les activités conduites au sein de la classe, et qui leur donne sens.*» (Lenoir, 2009 : 282). On peut voir apparaître une référence aux pédagogies de projet, de l'objectif, de la résolution de problèmes que l'on peut toutes associer à une approche constructiviste des apprentissages. Les élèves sont donc considérés acteurs de leurs apprentissages.

Dans cette nouvelle configuration didactique qui prend le nom de « perspective actionnelle » (PA), l'objectif social de référence est la réalisation commune d'actions sociales. En effet les apprenants sont censés « agir ensemble » pour réaliser des tâches sociales.

Le statut de la langue change : elle n'est plus qu'un outil pour la réalisation de la tâche. Comme l'explique Christian Puren, cette évolution de l'approche communicative, dont l'objectif social de référence est l'échange ponctuel avec des étrangers, à la perspective actionnelle est due à la propre évolution de la société ; des gens de diverses nationalités étant de plus en plus amenés à travailler en continu ensemble, la communication ponctuelle ne suffit plus, et par conséquent, apprendre seulement à communiquer ne suffit pas à l'école non plus :

> *Avec la PA (...) émerge la prise en compte d'un nouvel objectif social lié à la poursuite du projet d'intégration européenne, et qui consiste désormais à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures (...)* (Puren, 2006 : 40)

Cette nouvelle approche réclame l'authenticité : on ne demande plus aux élèves de faire comme si ils étaient ailleurs que dans la classe, on doit créer des situations pour qu'ils aient réellement des choses à faire ensemble. Christian Puren le met en évidence : « *la perspective actionnelle ainsi conçue redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies* » (Puren, 2006a : 38)

Les situations d'authenticité sont l'un des meilleurs vecteurs pour faire sens dans l'esprit des élèves, et la tâche permet donc d'en mettre en place. Élisabeth Louveau le confirme en la définissant comme « *une activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe, en général)* ». (Louveau, 2006)

On pourrait alors s'interroger sur la différence entre une tâche et un projet. La première est définie par Ellis comme :

> *un plan de travail, principalement orienté vers le sens, conduisant les apprenants à manier la langue d'une manière proche de la vie réelle, pouvant concerner une ou plusieurs des quatre compétences, impliquant l'apprenant dans des processus cognitifs et possédant un résultat clairement identifiable permettant de déterminer si la tâche a bien été réalisée.*(*op cit*.)

On remarque que les similitudes sont nombreuses avec le projet. L'un comme l'autre vise le sens, l'autonomie, la responsabilisation de l'élève et aboutit à un résultat identifiable. Cependant la tâche inclut un libellé qui informe bien l'élève sur ce qu'il doit faire en termes de procédés, de procédures, de guidages et d'aides, de produits, d'évaluation, etc. Le projet serait donc une tâche de plus grande envergure, constituée en réalité de multiples tâches, à laquelle s'ajoute la part d'imprévus. Certains considèrent que la tâche est un « mini-projet », on le constate en espagnol par l'alternance terminologique entre « tarea final » et « proyecto » en fonction du manuel que l'on tient entre nos mains, et la confusion s'entretient.

Le terme de « projet » apparaît lui-même dans le préambule commun : « mener à bien un projet » est le premier exemple de réalisation de tâches sociales mis en avant dans cette nouvelle configuration didactique. Pascal Lenoir évoque le fait que « *L'émergence de la PA dans les programmes scolaires de langues vivantes en France peut avoir pour effet de relancer la réflexion sur la pédagogie du projet.* » (Lenoir, 2009 : 313) et Christian Puren affirme qu'elle répond à ces nouvelles préconisations :

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

La pédagogie de projet s'inscrit tout à fait dans ce nouveau cadre qui promeut la co-action, et semble même constituer une réponse des plus appropriées aux nouvelles attentes exprimées. Je vais désormais tenter de mettre en avant les difficultés de mise en pratique qu'elle rencontre en espagnol pour terminer en soulignant surtout les opportunités qui s'offrent à nous d'en faire un atout.

2.2) Des freins à leur élaboration

En perspective actionnelle, il est loin d'être évident de détecter facilement des liens entre actions et programme langagier. Lorsqu'il lance un projet, l'enseignant doit fixer les objectifs d'apprentissage, linguistiques inclus puisqu'ils sont au cœur des programmes, mais peut-il avoir d'avance la garantie que ses élèves les atteindront par leur co-refléxion et leur co-action ? Il va être nécessaire, pour que cela soit possible, qu'il oriente un minimum les apprenants dans leur démarche, qu'il les accompagne, sans pour autant risquer de tomber systématiquement dans le schéma activité d'enseignement / application, comme le dit Maria-Alice Médioni, qui publie fréquemment pour le GFEN, dans un article intitulé « M'dame à quoi ça sert l'espagnol ? » en mettant en avant l'importance de situations complexes :

> *La conquête de l'autonomie langagière passe forcément par de tout autres chemins que ceux de l'application et de la répétition. Ce sont des chemins de traverse – les mises en relation – , qui bifurquent – les problèmes à résoudre –, qui mènent au delà des connaissances, sans pour autant les négliger, pour peu – mais combien ce peu est immense ! – qu'on accompagne les apprenants dans les situations qui ouvrent sur l'intelligence des choses.* (Médioni, 2008)

Or, probablement sous l'influence des manuels et la pression des programmes, mais aussi peut-être du livret personnel de compétences et des bulletins à compléter ; par manque de temps et d'assurance sûrement, en langue, on a tendance à plus se préoccuper de faire travailler aux élèves leurs capacités à communiquer. C'est un fait que Pascal Lenoir souligne :

> *La mise en œuvre de la PA en milieu scolaire est encore assez limitée : les préconisations des instructions officielles abordent la question des tâches surtout dans l'optique de faire travailler les compétences de communication par les élèves, sans véritablement aborder la problématique de l'agir commun au sein de la classe, à travers des tâches langagières ou non langagières, pour atteindre un objectif identifiable par tous.(Lenoir, 2009 : 347)*

Peut être aussi un peu conditionnés par nos pratiques ou nos propres conceptions, arrêtés par les contraintes et les difficultés, on tend à abandonner l'idée de chercher des moyens de créer des situations un peu plus « osées » où l'action commune serait privilégiée, au détriment de l'authenticité, pourtant si valorisée.

2.2.1) Des pratiques pas réellement ancrées dans la PA

Outre le réel défi que représente la pédagogie du projet, sa complexité et ses imprévus, pour tout

enseignant quel que soit son domaine ; les enseignants d'espagnol ont des pratiques bien ancrées et semblent exprimer quelques réticences à les bouleverser.

En espagnol, les enseignants ont la réputation d'estimer énormément et de privilégier les supports littéraires et artistiques authentiques, et cela vient du fait que dans l'enseignement de cette langue, la Méthodologie Active (MA) a duré beaucoup plus longtemps. Cette entrée par les supports fait donc référence à la MA dont l'objectif social de référence est l'accès à tous documents culturels en langue étrangère (*cf*. Annexe I, schéma 6 *Présentation succincte des méthodologies* par Pascal Lenoir). Elle vise l'explication, le commentaire, et favorise les connaissances. C'est un exercice très légitime et d'une grande valeur, mais très académique et vraiment difficile pour certains élèves, qui se démobilisent si l'on ne s'inscrit que dans cette approche, qui, bien que comportant sa part d'authenticité, ne s'inscrit pas totalement dans la PA. Or des possibilités de faire agir les élèves ensemble autour de ces supports très riches sont envisageables : reste à trouver le contexte bienvenu et cohérent pour les travailler différemment. On nous a parlé à l'ESPE[2], par exemple, d'un projet qui consistait en rendre compte de la complexité du tableau *Las Meninas* de Velázquez par une photographie prise en salle de classe. Cela suppose de partir des représentations des élèves, qu'ils réfléchissent ensemble, qu'ils étudient les personnages, surtout leur placement dans l'espace, et qu'ils tiennent compte des jeux de lumière. Le projet actionnel-culturel présenté par Pascal Lenoir dans le chapitre 9 de sa thèse, qu'il a lui-même réalisé avec une classe, présentait un enjeu important : la rencontre avec un le peintre péruvien Herman Braun-Vega. Après seulement trois séances consacrées à l'acquisition des connaissances sur son style de peinture, ses élèves ont étudié un tableau de leur choix et en ont proposé une interprétation qu'ils ont soumise au peintre, au moyen de diaporama, lors de la rencontre. Des approches originales et faisant des élèves des acteurs sociaux peuvent aussi être envisagées autour de textes littéraires.

Cet attachement à l'entrée par les supports expliquerait la timide entrée de la PA dans les manuels scolaires d'espagnol comme le fait remarquer Pascal Lenoir :

> *Assez logiquement, les éditeurs d'espagnol en restent à une position prudente, d'autant plus qu'ils connaissent les habitudes prises de longue date en MA d'espagnol et qu'il est difficile pour un éditeur d'évaluer chez les enseignants la part prise par le désir de changement dans la pratique quotidienne.* (Lenoir, 2009 : *op.cit.*)

Dans les manuels, les tâches finales proposées en fin de séquence, appelées parfois « projets » sont variées de sorte à faire travailler toutes les compétences langagières, mais l'aspect collaboratif et la dimension « action sociale » y apparaissent peu, voire pas. Les activités proposées pour travailler l'expression orale en interaction sont souvent des mises en situation typiques de l'Approche

2 Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, existantes depuis la rentrée 2013 et anciennement IUFM (Institut Universitaire de Formation des maîtres).

Communicative (AC), des jeux de rôle qui obligent les élèves à imaginer qu'ils sont quelqu'un d'autre et qui leur semblent forcément un peu « tirées par les cheveux ». Le manuel *Anímate 1ère année de 2011* que mes élèves ont à disposition propose, par exemple, un « proyecto » qui leur impose d'imaginer une conversation téléphonique en binôme et de décider au départ, lequel sera l'espagnol qui reçoit en Espagne et lequel sera le français qui part à l'étranger chez son ami. Or dans le Rapport du jury du CAPES interne de la session 2013, en réaction à des déviances de candidats ayant proposé des « tâches finales aberrantes », le président du jury Reynald Montaigu, insiste sur le fait que « pour les effectuer (les projets), l'élève reste lui-même, un élève de 14 ou 15 ans en collège et de 16 à 17 ans en seconde et première. Il n'a pas à feindre ce qu'il n'est pas. » Le manque d'authenticité est très démotivant car la perception de valeur de l'activité est très faible.

La proportion guidage/créativité est souvent aussi très déséquilibrée en faveur du premier. La perception de contrôlabilité des élèves s'en voit affectée et la motivation n'est pas facilitée.

L'approche par les tâches telle qu'elle est envisagée dans les manuels responsabilise les élèves puisqu'ils sont informés de ce qu'ils ont à faire, comment, avec qui et des critères d'évaluation. On ne peut cependant pas parler de projet car toute possibilité d'imprévus est écartée, le professeur n'est accompagnateur que dans les tâches diverses qui ponctuent la séquence et qui entraînent pour une validation finale des acquis à la fin. Par responsabilisation, on n'entend pas forcément « autonomie », les élèves ne peuvent que très partiellement progresser seuls, ne jouissant pas de la dimension auto-socio-constructiviste, porteuse de sens qui pourrait améliorer leur rapport à la matière, de la possibilité de faire des choix ensemble, de comparer dans la démarche leurs stratégies et leurs représentations. On se prive aussi au passage d'une occasion d'améliorer le rapport des élèves entre eux, leur rapport à l'autre en général.

Pour ma part, les « projets » que j'ai proposé à mes élèves cette année n'en étaient pas réellement (*cf.* Annexe III, 6. et 7.). Bien que certaines de ces tâches de fin de séquence comportaient un certain enjeu social, ma progression didactique se faisait par une alternance d'activités d'enseignement et d'apprentissage se basant généralement sur des supports écrits ou oraux, authentiques ou non, et donnant trop souvent la totalité des clés permettant de réaliser la tâche, au détriment de l'auto-socio-construction.

Pour résumer, en espagnol, nous sommes très attachés à l'exploitation de documents authentiques, mais il est nécessaire que nous devenions aussi les promoteurs de situations authentiques, comme me l'a fait remarquer Pascal Lenoir. Cependant, nous allons le voir, chercher à s'inscrire dans la pédagogie du projet en espagnol, c'est aussi se heurter à des contraintes moins spécifiques à la matière, mais qui constituent tout autant des freins à l'engagement des enseignants ou du moins à l'élaboration des projets.

2.2.2) Des contraintes à prendre en compte

Chercher à s'inscrire dans la perspective actionnelle en montant un projet, chercher à favoriser la co-action à finalité sociale des apprenants donc, implique de mettre en place des situations authentiques où les actions communes à finalité collective auraient toute leur légitimité en espagnol. On tend alors à favoriser des situations ou des formes de socialisation du projet qui mettent en lien l'école avec des lieux ou des personnes diffusant la culture et la langue hispaniques. Cela suppose, soit d'aller à leur rencontre, soit de les faire entrer dans l'établissement. On se heurte donc d'abord à deux types de contraintes : celles liées à la question financière et celles liées aux conditions matérielles. En effet, prévoir un voyage, ou de manière plus modeste, une sortie qui servirait le projet et l'action (aller voir un film, visiter un musée...) induit un certain coût, qui, lorsqu'il n'empêche pas sa réalisation, implique alors un grand investissement dans l'organisation. A l'inverse, si l'on envisage d'amener jusqu'aux élèves des personnes qui les aideraient dans leur progression, et qui ne peuvent pas forcément faire acte de présence parce qu'elles vivent loin, on doit se tourner vers la communication via Internet et il faut alors pouvoir réserver la salle informatique sur les créneaux souhaités. Ce ne sont là que deux exemples illustrant ces contraintes, mais elles peuvent apparaître sous d'autres formes. Un projet visant à la rédaction de contes courts en espagnol pourrait donner lieu à la création d'une anthologie regroupant les productions de plusieurs classes. Il ne sera pas forcément possible de récompenser les élèves en leur offrant une anthologie à chacun, les coûts d'impression et de reliure pouvant vite monter en flèche, mais l'on pourra opter pour en mettre plusieurs à disposition et « empruntables » au CDI du collège pour contourner le problème et les faire symboliquement passer au statut « d'auteurs », ce qui est une récompense d'ordre immatériel dont les effets seront au moins aussi puissants.

Dans le cadre scolaire, la contrainte la plus évidente à l'instauration d'une démarche auto-socio-constructive liée au projet est temporelle. La co-réflexion et le tâtonnement, cela prend du temps. De précieuses heures qui pourraient être perçues comme « perdues » de prime abord alors qu'au contraire, cette approche représenterait assurément un gain de temps si les élèves apprenaient réellement, de leurs erreurs et des apports des autres, déduisaient de leur expérience faisant sens pour eux et entraient dans un nouveau rapport au savoir, favorisant la motivation et l'efficacité pour la suite. Tout le problème consiste à faire rentrer dans le volume horaire dont on dispose cette démarche.

En espagnol, et en langues vivantes plus généralement, se pose la question de la place de la langue-cible. Il est inimaginable de réclamer à des élèves de niveau A1 ou A2[3] de métacommuniquer ou de

3 Allusion aux niveaux de référence instaurés par le CECRL. A1 et A2 correspondent aux capacités d'un utilisateur élémentaire (les lettres B et C font respectivement référence à un utilisateur indépendant ou expérimenté)

réaliser les diverses étapes de l'auto-socio-construction des savoirs en espagnol. Une censure involontaire s'opérerait, inévitable à cause de leur niveau de débutants. Or les recommandations sont de parler espagnol en cours d'espagnol, d'éviter de recourir à la langue maternelle dans la mesure du possible.

L'expression orale en interaction est difficile à mettre en place dans des conditions d'authenticité satisfaisante. La pédagogie du projet lui confère ce cadre authentique mais toute la complexité réside alors en la manière d'intervenir dans les échanges. Quelle place donner à l'erreur ? Comment fournir les outils à l'interaction de la manière la moins artificielle possible ?

Il est évident qu'une plus grande autonomie des élèves dans la phase conception de leur action/projet doit être compensée par plus grande directivité de l'enseignant en ce qui concerne le travail de préparation langagière et culturelle aux actions décidées, et en ce qui concerne le travail de remédiation après la production finale, comme me l'a fait indirectement remarquer Christian Puren.

Toutes ces contraintes doivent être prises en compte par les enseignants, dans l'obligation d'anticiper certains aspects, mais ne doivent pas les faire renoncer pour autant. Le paradoxe, quant à l'application d'une pédagogie du projet en cours d'espagnol, c'est que la langue n'est pas tant au service de l'apprentissage que constitutive de l'apprentissage. S'ils proposent cette démarche à des apprenants novices, il est nécessaire que les professeurs s'investissent dans une réflexion préalable et une préparation plus cadrée concernant les apports langagiers et culturels.

En espagnol, il faut donc faire avec les contraintes qui s'imposent, mais surtout savoir profiter des diverses possibilités dont on dispose, et comme on va le voir, elles sont nombreuses.

2.3) Mais tout un éventail de possibilités pour agir ensemble

Les professeurs d'espagnol bénéficient de toute une batterie de recours et ressources à leur disposition représentant de véritables atouts auxquels se référer pour faciliter la préparation de leurs projets, contribuer à leur donner du sens et leur conférer un aspect motivant : de l'avantage que constitue la perspective actionnelle, quant à l'exploitation possible de l'héritage méthodologique, à la diversité des formes de socialisation des productions d'élèves à leur disposition, en passant par les opportunités qu'offrent les TIC et par la possibilité de donner à ces projets une vocation pluridisciplinaire ou de les faire travailler des compétences transdisciplinaires.

2.3.1) Des entrées possibles par d'autres configurations didactiques

La perspective actionnelle est dite « fédératrice de méthodologies » ou « intégratrice », car elle peut

permettre d'insérer des aspects qui étaient des caractéristiques fortes des méthodologies précédentes. Ces options méthodologiques sont appelées des entrées. Christian Puren définit ce terme ainsi :

> *L'entrée, c'est le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire à chaque nouvelle unité didactique, celui par lequel va commencer sa séquence, et qui va ainsi donner à la fois le sens de son parcours et du sens à son parcours.* (Puren, 2006b : 42)

Lorsque l'on utilisera l'expression « entrée par... », ce sera « *pour désigner la première opération ou l'opération privilégiée dans la planification des activités de classe* » (Lenoir, 2009 : 297).

L'entrée par la grammaire est associée à la méthodologie traditionnelle (MT), dans laquelle « *on formait un « lecteur » en le faisant traduire (les documents)* ». On assimile l'entrée par le lexique à la méthodologie directe (MD). L'entrée par la culture fait référence à la méthodologie active (MA) dans laquelle « *on formait un « commentateur » en le faisant parler sur (les documents)* ». L'entrée par la communication peut faire allusion à la méthodologie audiovisuelle (MAV), mais fait surtout penser à l'approche communicative (AC), dans laquelle « *on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (ses interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs)* ». L'entrée par l'action, on l'a vu, est caractéristique de la perspective actionnelle, dans laquelle :

> *on se propose de former un « acteur social », ce qui impliquera nécessairement (...) de le faire agir avec les autres dans le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions d' « actions sociales », c'est-à-dire de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective.* (Puren, 2002)

Entrer par l'action, en effectuant les apprentissages au moyen d'un projet, n'exclut pas de travailler ces compétences de « lecteur », « commentateur » ou « communicateur » comme le fait remarquer Maria-Alice Médioni :

> *Le vocabulaire nécessaire à la prise de parole, tout comme la grammaire, se construisent dans des situations de recherche, à partir par exemple, de corpus apportés par l'enseignant ou fabriqués par les apprenants et qui permettent un questionnement et une élaboration collectifs.* (Médioni, 2005)

On peut constater que le statut du document change, les apprenants puisent de l'information au service du projet dans des ressources variées. Christian Puren déclare d'ailleurs que « *Jusqu'à présent, l'agir scolaire était instrumentalisé au service des documents, désormais ce sont les documents qui sont instrumentalisés au service de l'agir social.* » (Puren, 2006b : 44)

Les entrées que l'on choisira, les supports que l'on proposera dépendront de ce que l'on aura décidé de faire faire aux élèves. Les anciennes méthodologies constituent donc un véritable héritage à disposition des enseignants. Aucune n'est à mettre en œuvre de manière isolée et n'est préconisée plus qu'une autre. Il s'agira, selon la nature du projet, de sélectionner et de combiner celles qui sont légitimes dans le contexte donné, comme le déclare Christian Puren :

> *La question n'est pas -n'aurait jamais dû être- de savoir quelle est la meilleure « entrée » dans l'absolu, mais quelles sont les meilleures sélections, articulations et/ou combinaisons de ces*

Rapport-Gratuit.com

différentes entrées à l'intérieur d'unités didactiques construites en fonction de l'ensemble des paramètres de l'environnement d'enseignement/apprentissage. (Puren, *loc.cit.*)

2.3.2) Inventaire non exhaustif des formes de socialisation possibles

La forme de socialisation de la production des élèves issue du projet pour laquelle on opte est l'élément principal qui confère un enjeu à la démarche, aux yeux des élèves. Elle peut donc influencer leur perception de valeur des tâches proposées. Elle confère aussi une grande part de l'authenticité du projet. Les élèves réalisent qu'on ne leur réclame pas de faire semblant. Leur engagement à l'intérieur de la classe aura un impact hors ses murs, voire au delà du cadre que forme l'établissement.

Les élèves sont considérés « acteurs sociaux » à partir du moment où ils entrent en co-réflexion, et en co-action, intimement liées. La socialisation leur confère en plus le statut d' « auteurs » de leur production : elle permet la validation sociale du produit identifiable, qui peut être oral ou écrit.

En sortant de la classe, on crée des liens, on fait tomber les murs dressés par l'Institution et l'on donne des opportunités aux élèves de comprendre que la connaissance se construit non seulement à l'intérieur du collège mais aussi à l'extérieur.

Les enseignants ont de très nombreuses possibilités s'offrant à eux pour socialiser le travail de leurs élèves. Reprenons l'exemple de la rédaction de mini-contes. La socialisation de la production pourrait se faire à l'intérieur du collège, en mettant à disposition quelques exemplaires de l'anthologie des productions de différentes classes au CDI, ou bien, si l'on décide de ne pas réunir les travaux des diverses classes, en organisant un vote auquel tous les élèves de l'établissement pourraient participer et qui définirait quel groupe s'est montré le plus original. Mais on pourrait aussi envisager de lui donner plus d'ampleur, en mettant en scène l'histoire et en proposant une représentation aux parents, en organisant un concours inter-collèges avec d'autres classes, en faisant réfléchir les élèves à des manières très ludiques de raconter leur histoire à des écoliers de primaire, en créant un montage-vidéo à partir de dessins illustrant le récit, ou d'un film les mettant en scène, auxquels on ajouterait leur lecture en voix-off et que l'on pourrait publier sur leur blog...

L'établissement est un potentiel espace de communication en langue-cible. Même si seulement la moitié des élèves qui en font partie apprennent l'espagnol, l'image a beaucoup de pouvoir, et l'on pourrait donc envisager un projet dont l'issue serait des affiches au service d'une cause sociale ou environnementale placées dans des lieux stratégiques, visant à améliorer la vie à l'intérieur du collège ; tout un travail sur la publicité pouvant être effectué en amont et la révision de la formation des obligations personnelle et impersonnelle ainsi que la découverte de l'impératif pouvant être privilégiés.

Mettre en place une correspondance avec une classe hispanophone pourrait permettre de s'inscrire

dans une démarche de projet tout au long de l'année, dont le premier pourrait être de présenter sa classe, son collège et son environnement proche grâce à un diaporama, le second un échange de mails entre élèves présentant la journée typique d'un adolescent de son pays, etc. Le tout dernier pouvant être, dans l'idéal, de se préparer à la rencontre effective et d'organiser ce que l'on fera ensemble. Internet facilite désormais énormément les échanges de ce genre.

Les professeurs peuvent aussi compter sur leurs connaissances et sur la richesse de leur environnement. Il peut être envisageable si c'est légitime, donc selon la nature du projet et les apprentissages visés, de mettre en relation les élèves avec des bilingues ou des natifs : assistants de langue, étudiants étrangers en France, contacts de l'enseignant à travers le monde qui pourraient présenter leur ville ou leur pays, leur métier et leurs coutumes (que le programme Erasmus, entre autres, favorise énormément), artistes ou professionnels qui accepteraient un échange de courriers électroniques ou même une rencontre...

Pascal Lenoir fait remarquer en citant Huber que « La rencontre avec d'autres adultes que le professeur contribue « à rompre la monotonie du quotidien scolaire et à introduire un tiers dans la relation duale enseignant/élèves » » (Lenoir, 2009 : 370)

Concernant son environnement, l'enseignant doit se tenir informé des événements culturels. Des projets pourraient s'articuler autour d'œuvres cinématographiques diffusées en version originale, d'expositions, de conférences. Travailler en collaboration avec des associations ou l'office du tourisme la plus proche pourrait aussi être digne d'intérêt.

Je trouve étonnant et dommage qu'il n'existe pas de site web réunissant des expériences de projets réalisés en espagnol. Il serait particulièrement intéressant aussi de recenser, à la manière des associations « troc'savoirs », des enseignants à la recherche de contacts pour monter leur projet, des événements culturels à ne pas manquer, ainsi que même éventuellement et de manière « protégée » des personnes extérieures qui souhaiteraient apporter quelque chose : enseignants de pays hispanophones cherchant à mettre en place un échange, professionnels de la matière étudiée intéressés à l'idée de présenter leur métier, natifs pour un temps dans la région, étudiants Erasmus, voyageurs...

2.3.3) La multifonctionnalité des TIC

Concernant l'approche fondée sur les tâches, comme le fait remarquer Élisabeth Louveau, « *Certains auteurs estiment qu'il s'agit sans doute de la meilleure manière d'exploiter les TIC et plus particulièrement Internet.* » (Louveau *et al.*, 2006)

Christian Puren ajoute que, plus précisément l'entrée par l'action :

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> *C'est aussi l'entrée la plus adéquate pour exploiter la potentialité didactique spécifique à l'Internet, qui est de mettre les élèves eux-mêmes immédiatement et directement en contact avec une masse énorme de documents authentiques en langue étrangère* (Puren, 2006b : 42)

Il convient de souligner avant toute chose que l'enseignant qui envisage d'y avoir recours doit tenir compte du matériel qu'il a à sa disposition et fixer ses modalités de travail en fonction. Dans l'établissement, on peut manipuler les TIC[4] en salle informatique, au CDI et dans les salles de classe disposant désormais en général d'un poste informatique accompagné d'un vidéoprojecteur. Dans tous les cas, il est rare que les élèves puissent disposer d'un ordinateur chacun, on les fera donc travailler en groupe sur les postes ou on instaurera une alternance avec des activités qui ne requièrent pas l'usage de l'informatique.

Les TIC ont plusieurs fonctions, et dans le cadre d'un projet elles peuvent être particulièrement utiles. Tout d'abord, elles sont un moyen de produire toute sorte d'information : textes, sons, vidéos, diaporamas... De plus, elles permettent d'accéder à des sources d'information, grâce à Internet notamment, mais le professeur a tout intérêt à limiter les recherches à quelques sites. Elles constituent aussi une opportunité de communiquer, en temps réel ou en temps différé, à l'écrit comme à l'oral. Cela peut être l'occasion d'entrer en contact, dans le cas où une rencontre n'est pas organisable, avec des personnes-ressources extérieures à l'établissement qui pourraient contribuer à aider les élèves à avancer dans leur projet. Les TIC peuvent aussi permettre la socialisation des réalisations : les élèves ont la possibilité, par l'intermédiaire de leur blog-classe de l'ENT[5] par exemple, de partager en ligne leurs productions avec leurs parents et les autres membres de l'établissement, mais aussi de les mettre à disposition d'apprenants d'autres classes, d'autres pays. Il est d'ailleurs envisageable dans le cadre d'une correspondance entre deux classes de pays différents de tenir un blog en commun.

Elles donnent aussi l'occasion de stocker des travaux ou des résultats de recherche dans des espaces spécifiques à des travaux collaboratifs, ce qui peut être très intéressant.

Elles offrent aussi la possibilité à l'enseignant de créer toute une batterie d'exercices et d'activités adaptées (on peut penser au logiciel « Hotpotatoes » très utilisé par les professeurs de langues vivantes) qui permettent de faire travailler les élèves en autonomie et qui les mettent forcément en situation de réussite au bout d'un moment. La différenciation est aussi possible : les élèves les plus efficaces peuvent se voir imposer un temps limité, les plus faibles peuvent se voir proposer des indices, et tous sont encouragés. Ce type d'activité n'est pas forcément bienvenu dans le cadre d'un projet, mais si l'enseignant constate des lacunes langagières qui compromettent vraiment la qualité ou l'avancée de la production, il peut envisager d'y avoir recours après avoir fait le point.

4 Technologies de l'information et de la Communication
5 Environnement Numérique de Travail

J'ai pris l'habitude cette année de proposer sur le cahier de texte numérique des liens vers des activités interactives plus ludiques ou des exercices avec correction qui permettaient de retravailler ce qui avait été vu en classe de manière autonome et volontaire, mais trop peu d'élèves ont l'habitude de le consulter. On pourrait aussi envisager de créer un forum fermé aux personnes extérieures à la classe sur lequel les élèves et l'enseignant pourraient échanger tout genre d'informations en espagnol. Il faut toutefois garder à l'esprit que, même si c'est de plus en plus rare, certains élèves pourraient ne pas disposer d'accès à Internet à la maison, et que toutes les informations transmises de cette manière ne doivent que proposer un possible approfondissement, une occasion de s'entraîner autrement, et en aucun cas ne peuvent constituer une partie du cours.

Les élèves d'aujourd'hui sont « hyperconnectés » mais pas conscients de l'opportunité que cela représente, de l'intérêt de la langue pour communiquer. Le projet serait une manière d'y remédier, de faire d'Internet un outil d'ouverture au monde pour eux qu'il faut employer à bon escient.

Les TIC semblent être une potentielle source de motivation chez les élèves : l'utilisation de l'ordinateur suscite souvent un intérêt spontané. Néanmoins, Rolland Viau affirme que « *certains élèves consacrent plus de temps à des tâches secondaires et délaissent celles qui nécessitent effort et concentration* » (Viau, 2009). Il convient donc d'être vigilant.

2.3.4) Différentes échelles de projet

Les exemples que j'ai pu donner jusqu'à présent se centraient uniquement sur l'espagnol, bien que beaucoup puissent faire appel à des compétences (informatiques, méthodologiques..) mais aussi à des connaissances transversales (en Histoire, en Géographie, en Art...).

Je vais maintenant m'intéresser aux projets à vocation pluridisciplinaire, « *ceux qui permettent à plusieurs enseignants d'une classe de participer par une contribution particulière en s'inscrivant dans leurs disciplines respectives* » (Flavier, 2012 : 49), parce qu'ils sont encore davantage sujets à favoriser la motivation selon moi. J'en évoquerai seulement deux exemples dans lesquels l'espagnol aurait toute légitimité.

Varier les savoirs et les disciplines enseignées permet aux élèves d'élargir leur univers. Mais les matières apparaissent trop souvent isolées aux yeux des élèves, cloisonnées entre elles. Celles pour lesquelles ils éprouvent le moins d'intérêt sont généralement coupées de leur réalité, il n'y voit pas de lien avec le quotidien. Tout cela n'aide pas les apprenants à donner du sens à ce qu'ils apprennent. Néanmoins, dans certains collèges, des projets pluridisciplinaires voient le jour pour les remobiliser, tenter de recréer les liens manquants.

Cela implique une solide coopération entre enseignants : il faut s'organiser ensemble, dialoguer,

rendre compte de se progression...

Un article des cahiers pédagogiques d'Éric Flavier et Sylvie Moussay, intitulé « Le projet de la classe », fait état d'un projet pluridisciplinaire mis en place avec une classe de 4e. « *Il consiste en la création collective par les élèves d'un entreprise virtuelle (en l'occurrence un centre de vacances)*.» (*op.cit.*) Il est précisé que « *l'enjeu sous-jacent était (...) de séduire les élèves, pour les amener à reconsidérer leur engagement dans les apprentissages scolaires.* » (*op.cit.*) Seules les contributions des professeurs d'histoire-géographie, d'arts plastiques et de mathématiques sont explicitées. Mais le thème laisse imaginer que le professeur d'espagnol aurait pu y participer.

Un autre projet pluridisciplinaire envisageable serait de rendre nos élèves journalistes en créant un journal numérique du collège comportant parmi toutes les rubriques une qui serait exclusivement dédiée à l'espagnol.

Notons que l'Histoire des Arts s'inscrit dans une approche pluridisciplinaire, comme le Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 l'indique :

> *Aux trois niveaux du cursus scolaire, École primaire,Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques pluridisciplinaires et partenariales. Son enseignement implique la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, sensible et réfléchie, avec des œuvres d'art de tout pays et de toute époque. Il est aussi l'occasion de renforcer, autour d'un projet national conjoint, le partenariat entre les milieux éducatifs et les milieux artistiques et culturels.*

Pour conclure, les professeurs d'espagnol sont de fervents défenseurs du document authentique mais il est impératif qu'ils deviennent aussi les promoteurs de situations authentiques. Il y a pourtant, comme on vient de le voir de multiples manières de mettre en place des projets de différentes envergures, en adaptant légèrement la démarche pour prendre en compte les contraintes incontournables du système scolaire et de la langue elle même. Une fois lancé, pour qu'un projet conserve toutes ses facultés mobilisatrices jusqu'au bout, il serait bon d'envisager d'intervenir aussi sur les facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle des élèves, afin de positiver le contexte du projet, de favoriser le rapport à l'engagement des apprenants.

3) MAINTENIR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES TOUT AU LONG DU PROJET

J'ai eu l'occasion de mettre en exergue précédemment que le projet comportait des aspects très motivants, perceptibles dès son lancement, dès sa présentation par l'enseignant aux élèves. Il favorise en effet les trois sources de la dynamique motivationnelle des apprenants. Tout d'abord celle de valeur facilite l'autodétermination des élèves parce qu'il s'agit d'une activité d'apprentissage qui a plus de chance d'être liée à leurs intérêts et que son caractère social authentique contribue à ce qu'ils y accordent une utilité. C'est principalement l'enjeu qu'il représente et la forme de

socialisation choisie qui permettront que l'élève, en se projetant dans l'avenir pour se donner une représentation mentale du résultat et de ses conséquences, se mobilise ou non. Si l'issue d'un projet permet l'ouverture, la confrontation ou l'échange, la découverte ou encore la rencontre, alors celui-ci a d'autant plus de chance de motiver, l'originalité de la situation attisant de plus la curiosité. Sa perception de compétence a aussi de l'influence sur son engagement. Même si elle peut être réduite par la complexité du problème à résoudre, le travail coopératif avec les autres élèves et l'accompagnement de l'enseignant compensent le déficit. La perception de contrôlabilité quant à elle, on l'a vu, est très favorisée par le modèle auto-socio-constructif de la démarche : lorsqu'il laisse des décisions à prendre, l'enseignant a plus de chance d'assister à des décisions d'apprendre.
Un projet à toutes ses chances donc, initialement, de susciter la motivation des participants, mais pour le mener à bien, il convient de la maintenir tout au long de son déroulement, c'est-à-dire du début à la fin du projet, comme le fait remarquer Pascal Lenoir « *Le projet nécessite, pour être viable, l'implication de tous dans la durée* » (Lenoir, 2009 : 311). Pour cela, outre un travail sur l'activité elle-même, l'enseignant peut prendre toute une série de mesure pour réduire une potentielle influence négative des facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle de ses élèves.

3.1) Créer des conditions favorables à l'apprentissage dans la classe

Au delà d'une focalisation sur les activités d'apprentissage afin de les rendre capables de favoriser les perceptions des élèves, pour créer des conditions de travail favorables à l'engagement cognitif en cours, on peut chercher à intervenir sur les facteurs externes relatifs à la classe qui influencent la dynamique motivationnelle des élèves et parmi lesquels Viau inclut : les activités pédagogiques (d'enseignement et d'apprentissage), l'enseignant lui-même, les pratiques évaluatives, le climat de la classe ainsi que les récompenses et les sanctions. Gardons à l'esprit que je me fixe dans le cadre d'une démarche de projet. J'essaierai de mettre en lien mes remarques et les résultats des questionnaires que je juge utiles, et je tâcherai d'illustrer mes propos par des exemples en rapport avec l'enseignement de l'espagnol.

Les activités pédagogiques

Suite à son analyse permanente de leurs besoins en tant qu'observateur et accompagnateur, lorsque les élèves se trouvent dans une impasse au cours du projet, le professeur peut opter pour reprendre provisoirement la main. Un projet doit être réussi, sinon ses raisons d'être disparaissent et on obtient l'inverse de ce à quoi l'on souhaitait aboutir. Pour que les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires à leur avancée et qu'ils puissent à terme, accomplir les nouveaux

apprentissages visés par les objectifs, l'enseignant peut décider de les guider un peu plus en mettant en place, au moment adéquat, une activité d'apprentissage intermédiaire qui les fasse réfléchir depuis un autre point de vue, qui offre un nouvel angle d'attaque et qui ait un lien direct avec le projet bien évidemment, ce qui correspondrait alors plus ou moins à une « sous-tâche ». Il peut aussi décider de revenir très ponctuellement à une mise en œuvre plus traditionnelle s'il le juge nécessaire, en proposant une activité d'enseignement qui dispense les savoirs et/ou les outils méthodologiques repérés comme manquants, qui soit originale, qui serve le projet et donne lieu, par contre, à une autre activité d'apprentissage incitant à la réflexion et contenant des choix à faire pour les élèves ensuite. Souvenons nous que si les élèves retiennent peu lorsqu'ils ont simplement à écouter, plus ils sont mis en activité, plus ils mémorisent les savoirs manipulés, les stratégies efficaces employées, les erreurs à éviter retenues des expériences passées. Et tout cela contribue à les rendre plus compétents. Il ne faut pas perdre de vue que les élèves apprennent essentiellement de leur activité et que, par conséquent, toute activité d'enseignement proposée, où l'enseignant est acteur principal mais les élèves pas pour autant passifs car engagés cognitivement si leur motivation est suscitée, doit entraîner automatiquement une activité d'apprentissage pour que les apprenants deviennent à leur tour acteurs.

Notons que si un projet est monté en espagnol parce qu'une grande occasion se présente aux élèves et au professeur, comme la venue d'un artiste hispanophone dans la région ou un événement ponctuel peu prévisible de l'ordre d'une exposition ou d'une projection d'un film, les délais sont d'autant plus contraignants qu'ils ne peuvent absolument pas être prolongés, sinon cela nuirait entièrement à une réalisation satisfaisante. On peut imaginer que dans de tels cas, une nécessaire préparation doit avoir lieu en amont, car suivant le moment de l'année, les apprenants peuvent au lancement du projet ne pas avoir encore eu l'occasion d'acquérir les outils linguistiques et les connaissances culturelles nécessaires à la réalisation du projet, surtout lorsqu'ils sont en première année. Une alternance d'activités d'enseignement et d'apprentissage donnant du sens, un guidage légèrement plus marqué du professeur donc, semble indispensable dans ce cas, après avoir analyser collectivement la situation et éventuellement négocier les objectifs ou les moyens . Mais leur variété doit être privilégiée. Elles doivent être sélectionnées selon leur potentiel à attiser la curiosité, à mobiliser le plus grand nombre, à déclencher une réflexion ainsi qu'une production qui servira le projet, à laisser une marge de manœuvre et de décision aux élèves ; et tout cela afin de favoriser une potentielle motivation intrinsèque et d'éviter qu'ils ne s'engagent seulement parce qu'ils considèrent l'enjeu ou la récompense attrayante, n'en restant alors qu'à une motivation extrinsèque.

Faudrait-il y voir là une ingérence de la part du professeur dans leur démarche socio-constructiviste? Absolument pas. Il s'agit seulement d'accroître leur perception de compétence et de

leur fournir quelques clés pour plus d'efficacité, d'anticiper sur certaines des difficultés que les élèves ne pourraient pas résoudre eux-même et qui auront été mises en relief au cours de l'expression des besoins de la phase d'analyse de la situation. Mais il ne s'agit en aucun cas de retomber dans une programmation linéaire excessivement cadrée par l'enseignant qui ferait disparaître les étapes de co-réflexion et de résolution de problème et qui rendrait impossible de voir surgir des imprévus. Ces cours et activités complémentaires ne sont en rien figés d'avance car ils dépendent entièrement des problèmes rencontrés. Ils doivent être diversifiés car ils sont l'occasion de prendre encore un peu plus en compte la diversité des rapports au savoir et des modes de construction du sens des élèves, ce qui est nécessaire si l'on veut que tous apprennent comme l'explique Perrenoud :

> *Si l'on veut optimiser les chances de chacun de trouver du sens dans la situation, mieux vaudrait au contraire accepter la diversité des fonctionnements. (...) Certains se lanceront des défis personnels, d'autres chercheront constamment à se mesurer constamment à leurs camarades. Certains seront sensibles au contenu des tâches, d'autres au climat, à la relation. Certains voudront plaire au maître, d'autres se faire plaisir sans concession au jugement d'autrui. Certains seront à l'aise dans des tâches structurées, d'autres navigueront avec bonheur dans le flou. Certains seront totalement pragmatiques, ne s'intéressant qu'aux savoirs utiles pour l'action, d'autres seront séduits par la connaissance gratuite. Certains auront le goût du jeu, d'autres n'accorderont d'attention qu'aux choses sérieuses. Nul n'ignore cette diversité. (...) Il y a donc un premier pas à faire vers l'acceptation des différences et la relativisation des jugements de valeurs. Et un second vers la diversification des tâches proposées, des styles et des fonctionnements cognitifs valorisés.* (Perrenoud, 1993 : 27)

Rolland Viau recense toute une liste d'activités d'enseignement qui permettent de varier et d'améliorer la manière de communiquer des connaissances aux élèves (Viau, 2009 : p.123-133). Il part de l'exposé, pratique très répandue, qui reste intéressant s'il est bien introduit et construit et s'il engage cognitivement les élèves, ce qui est loin d'être toujours le cas. Je vais en mentionner quelques autres.

L'utilisation de la métaphore peut aider à faire sens si elle s'assimile à des images parlantes pour les élèves. L'utilisation d'analogies, quant à elle, permet de comparer les composantes d'un système avec un autre. Dans le cas de l'étude des langues, les analogies sont nombreuses puisque l'on se trouve au carrefour de deux cultures et de deux systèmes linguistiques distincts.

Donner des exemples qui les intéressent ou les font réfléchir peut leur permettre d'y voir plus de sens. Je me souviens d'ailleurs que lorsque j'ai travaillé la description physique et les vêtements avec mes 4èmes, j'avais mentionné en me basant sur une activité du manuel un exemple d'intérêt concret à savoir se décrire ou décrire quelqu'un en lien avec la langue de l'ordre de « Pour pouvoir se retrouver plus facilement par téléphone avec son correspondant que l'on attend à la gare et que l'on rencontre pour la première fois » puis les avais incité à énumérer des situations générales dans lesquelles la description était nécessaire. Les réponses ont fusé, certaines auxquelles je n'avais

même pas pensé : « Lorsque l'on communique seulement par courrier ou par mail », « si l'on discute avec quelqu'un ayant des déficiences visuelles », « pour faire un portrait-robot à la police »... J'ai retenu la dernière, qui m'a semblé très intéressante et leur ai proposé en fin de séquence une évaluation à partir d'un montage-vidéo amateur qui les faisait assister au vol du sac-à-main d'une grand-mère et les mettait en situation d'aller témoigner au commissariat, comme s'ils étaient en Espagne. Ils devaient rédiger la déposition qui en découlerait à partir du portrait vidéoprojeté des deux voleurs, joués par des amis. J'ai constaté beaucoup moins de stress lors de cette évaluation et je pense que, bien qu'étant une simulation, elle avait pour eux beaucoup plus de sens qu'une évaluation traditionnelle.

L'utilisation de la modélisation, lorsque l'enseignant fait d'abord une démonstration en expliquant ses stratégies avant de mettre les élèves dans la même démarche, leur apprend à réfléchir à ce qu'ils font et à expliquer avec leurs propres mots les processus mentaux qui les conduisent. Cela les aide donc à comprendre leurs erreurs et à distinguer les stratégies efficaces. Cette pratique peut bénéficier à tous les élèves : ceux qui n'ont pas les bonnes méthodes s'enrichissent de nouvelles stratégies et les élèves qui ont des facilités acquièrent des compétences à l'entraide ou au tutorat. En langue, cette pratique est très utile pour aborder la formation des temps par exemple.

On peut aussi penser à présenter le plan du cours pour permettre aux élèves de se repérer dans la progression de la séance, de déceler en quoi elle représente un apport à la résolution du problème rencontré dans le cadre du projet, ou encore à présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux, pour aider les élèves dont la mémoire est plutôt visuelle.

L'idée de soumettre un problème pour commencer un cours, même si ce cours a déjà lieu pour faciliter la résolution de problèmes nés de la démarche de projet, peut être la bienvenue pour offrir un nouveau regard, pour apporter des solutions, pour mettre en exergue des stratégies de résolution de problèmes qui seront transférables. Proposer des énigmes, attiser la curiosité retient l'attention et met directement en réflexion. Dans le film « Entre Maestros »[6], qui relate une expérience très innovante, le professeur arrive à plusieurs reprises avec des boîtes dont le contenu va permettre de lancer la discussion à partir des préconceptions des élèves pour les amener à les dépasser, à apprendre à se connaître eux-mêmes.

On doit bien évidemment envisager d'utiliser les différents supports, technologiques ou non, que l'on a à notre disposition, lorsque la situation s'y prête.

Il est important de prendre le temps de résumer les apprentissages pour terminer. Pour cela, il est possible de poser des questions aux élèves de leur demander d'élaborer ensemble un bilan.

6 Ce« docu-experimento » tourné en 2013, est basé sur le livre *Veintitrés maestros, de corazón : Un salto cuántico en la enseñanza* publié en 2011 par Carlos González, ancien enseignant. Le directeur et producteur du film, Pablo Usón, a permis au professeur de réaliser son projet en 12 jours en lui proposant d'en faire l'objet de ce documentaire.

Des activités d'apprentissage pourraient aussi venir éclairer le projet. On peut y inclure les questions-réponses, les exercices d'application, les jeux de rôle, les simulations...

Pour conclure, toutes ces activités complémentaires peuvent aider à la réalisation des apprentissages visés par le projet puisqu'à la réalisation du projet lui-même. Le professeur doit néanmoins opérer des choix, selon les objectifs qui ont été fixés, et opter pour les activités pédagogiques qui soient les plus judicieuses et appropriées possible, en tenant compte de leur potentiel à résoudre les problèmes rencontrés et de leur potentiel motivationnel. Leur but étant de maintenir la motivation des élèves afin qu'ils ne se démobilisent pas face aux difficultés inhérentes au projet, et, pour cela, de les rendre tous plus compétents en variant les manières de faire apprendre. Je rejoins donc Stéphane Beaud lorsqu'il dit :

> *Tant qu'on n'introduira pas dans les classes une diversification capable de répondre aux différentes façons d'apprendre, de s'intéresser au monde et de grandir, on continuera de s'installer dans un procès stérile et injuste aux enfants, aux parents et aux enseignants.* (Zakhartchouk, 2004)

L'enseignant

Pour que le projet soit convaincant et attrayant, le professeur, tout en restant vigilant à instaurer un climat propice au travail, se doit d'afficher un enthousiasme à toute épreuve car comme le dit Bligh : « Il n'y a qu'une chose qui est plus contagieuse que l'enthousiasme, c'est le manque d'enthousiasme ». Dès le lancement du projet, il doit œuvrer à faire que l'élève se sente capable de réussir tout en soutenant l'autonomie. Il faut qu'il soit conscient de l'existence de l'effet Pygmalion et qu'il considère donc vraiment que tous ses élèves sont capables. Il ne suffit d'ailleurs pas de les en convaincre, il faut aussi s'attacher à les rendre compétents en privilégiant le constructivisme, émancipateur, tout en comblant leurs lacunes de la manière la plus appropriée possible de répondre aux besoins exprimés.

Les rôles de chacun doivent d'ailleurs être explicités pour que tous comprennent qu'ils ont leur place dans l'aventure. Du début à la fin du projet, il doit accompagner les élèves. Cela tient à l'analyse permanente de leurs avancées et aux mesures envisagées et mises en place pour remédier à leurs difficultés, à sa formulation des consignes, mais aussi à une attitude bienveillante qui passe à la fois par ses comportements non verbaux, les réflexions qu'il peut faire, qui doivent être constructives, sa manière de répondre aux questions, ses commentaires oraux comme ses appréciations écrites de leurs travaux. Dans l'optique de maintenir la motivation jusqu'à l'étape finale de la démarche, il doit se montrer encourageant et valoriser les efforts.

Rapport-Gratuit.com

Le climat de la classe

Lorsque l'ambiance de classe laisse à désirer, les besoins d'appartenance et de sécurité des élèves ne sont pas comblés et on ne peut pas espérer d'eux qu'ils arrivent à se mettre facilement au travail. Un projet collaboratif peut apparaître comme un moyen d'améliorer ce climat. Il réunirait les élèves autour d'un but commun dont l'enjeu inciterait à la cohésion, et la place accordée à chacun dans la démarche favoriserait un regard positif porté sur eux-même mais aussi sur les autres membres du collectif, puisque l'engagement de tous est jugé de la même importance. Travailler en collaboration, c'est apprendre à partager avec les autres ou à se confronter à eux « dans les règles ». Chacun est jugé légitime de s'exprimer mais doit en retour apprendre à écouter, à comprendre l'autre, à découvrir d'autres points de vue et conceptions. C'est une ouverture à l'altérité et le respect s'instaure, dans un cadre démocratique. Coopérer avec un groupe de pairs unis est motivant pour la majorité des élèves, alors que travailler seul dans un climat de compétition nuit à la motivation d'une bonne partie des élèves : certains se sentent à leur aise dans un tel climat, et à l'inverse d'autres très mal (*cf.* Annexe III. 7.). Dans le cadre d'un projet collectif, la compétition n'est pas exclue, la socialisation peut aboutir sur un partage ou sur une confrontation des productions de divers groupes. Un projet peut même mettre en concurrence diverses classes s'il s'inscrit dans le cadre d'un concours, mais la collaboration reste présente. La compétition peut être bénéfique tant qu'elle n'a pas pour conséquence « d'écraser » ses camarades, tant qu'elle incite simplement à se donner au maximum pour faire au mieux.

Les pratiques évaluatives

Par « pratiques évaluatives », Rolland Viau entend « les objets d'évaluation, les critères, les instruments, la fréquence des évaluations ainsi que la façon de présenter les commentaires aux élèves »(Viau, 2009:82)

Dans la démarche de projet, la forme de socialisation permet déjà par un retour d'une instance extérieure à la classe, la validation du projet. Toutefois, il est nécessaire que l'enseignant mette en place des évaluations des acquis et des progrès des élèves pour vérifier que les apprentissages visés ont été réalisés.

J'ai eu l'occasion de soulever les problèmes que je percevais concernant ce thème (*supra.* 1.3.4). Certains établissements demandent encore des notes, et il faut dans ce cas déterminer ce que l'on va noter, à quel moment et de quelle manière. Toutefois, je trouve que le concept de notation est contradictoire avec les idéaux de la démarche de projet. La note est très stigmatisante. Elle définit trop souvent dans les esprits la réussite par comparaison avec l'échec des autres. Comme le met en

avant Christelle Thiriet et ses collègues, en supprimant la note, on donne moins d'importance à la performance, donc on a plus de chance de redonner du sens à l'acquisition des connaissances en recentrant l'élève sur la maîtrise des compétences. Dans leur établissement, on n'évalue plus que par compétences et les conséquences sont les suivantes : « *Nous avons l'impression de mieux cerner les difficultés et les atouts de nos élèves, et surtout de mieux réussir à en informer les élèves et leurs parents », « Nous évaluons beaucoup plus les élèves, mais l'évaluation n'est plus seulement sommative, elle est parfois diagnostique, souvent formative et, de temps en temps, sommative. », « L'évaluation telle que nous la pratiquons n'est plus vécue comme une étape douloureuse. »* (Thiriet *et al.*, 2013 in Les Cahiers Pédagogiques : 42)

Néanmoins, certains élèves expriment leur préférence pour la note (*cf.* Annexe 3, III. 1. et 2.) et ils pourraient donc être moins motivés s'il n'y en avait pas. Mais le projet a pour ambition de favoriser l'autodétermination et en a les moyens. Il devrait donc selon moi faire l'objet d'une évaluation par compétences.

Tout élève ressent un besoin de reconnaissance du travail et des efforts fournis et il faut donc s'attacher à évaluer sans dévaloriser, ou autrement dit, en valorisant les efforts. Cela passe aussi par les commentaires qu'on leur fait : il faut savoir féliciter quand il y a de quoi le faire. Chaque geste évaluatif peut influencer la perception de compétence de l'élève à réussir et peut donc risquer de le démotiver. En projet, l'erreur est considérée moteur du progrès et ne doit pas être dévalorisante.

Il faut donc retenir qu'il est nécessaire de faire preuve de bienveillance, mais aussi de faire des choix pour définir les modalités d'évaluation et d'en informer les élèves.

Les récompenses et les sanctions

Les sanctions sont nécessaires, elles existent pour garantir le respect du règlement. Leur dureté est proportionnelle à la gravité du manquement au règlement. Une classe en projet fait plus de bruit et peut avoir besoin de se déplacer, les sanctions seront les mêmes mais une certaine tolérance doit être de mise, sans pour autant tomber dans le laxisme. Les élèves les perçoivent généralement comme tout à fait légitimes (*cf.* annexe 3, III. 10.) et ils ont besoin d'être assurés que l'enseignant interviendra en cas de manquement pour pouvoir travailler dans un climat de confiance et propice à l'engagement et à la motivation. Le professeur doit se souvenir de la règle d'or « C'est important de dire ce que l'on fait mais ça l'est encore plus de faire ce que l'on dit ».

Quant aux récompenses, parce qu'elles représentent la reconnaissance du travail fourni, je crois qu'elles sont nécessaires, et les élèves les apprécient évidemment (cf. Annexe 3, III. 8.). Mais je pense qu'il faut éviter de créer une dépendance à celles qui écarteraient la possibilité de voir les

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

élèves motivés intrinsèquement, donc celles qui n'auraient aucun lien direct avec le travail accompli antérieurement, la matière et le plaisir qu'elle pourrait susciter. Fenouillet met en évidence que « En utilisant la récompense, on extériorise en quelque sorte la raison d'agir. Une telle démarche ne favorise pas l'autonomisation de l'élève. » (Fenouillet, 2009 : 2) Il faudrait donc, si l'on veut marquer le coup en allant plus loin que les simples félicitations, privilégier l'aspect « découverte culturelle » par exemple, ou bien offrir un temps plus ludique pour travailler différemment les points linguistiques abordés, ou encore « pousser plus loin » les formes de socialisation de leur(s) production(s)... Les possibilités sont multiples mais doivent, selon moi, tout de même rechercher un minimum d'engagement cognitif.

Comme on vient de le voir, au moyen de petits ajustements dans le cadre du projet le professeur peut tout à fait intervenir sur les facteurs externes liés à la classe afin qu'ils favorisent la dynamique motivationnelle des élèves.

3.2) S'inscrire dans une dynamique d'ouverture de l'École sur la vie

L'enseignant ne serait prétendument pas en mesure d'intervenir sur les autres facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle que Viau regroupe en trois groupes : les facteurs relatifs à la vie personnelle, à l'école et à la société. Je crois que bien au contraire, le projet et la dimension émancipatrice qui va de paire, permet de modifier les rapports des élèves à ces composantes de leur motivation.

3.2.1) Changer le rapport aux facteurs relatifs à la vie personnelle

Concernant la première catégorie, il est bien évident que le professeur ne va pas s'ingérer dans la vie personnelle de ses élèves. Toutefois, mettre en projet coopératif une classe permet de voir ses pairs sous un autre angle, d'apprendre à les connaître différemment. Il rassemble autour d'un objectif commun et crée donc une cohésion et une ouverture à l'altérité qui peuvent favoriser les rapports aux autres et nouer des amitiés. Travailler avec un groupe de pairs unis est bien plus motivant pour la globalité des élèves, que seul dans un climat de compétition où certains se sentent très à l'aise, et à l'inverse d'autres vraiment mal (*cf.* Annexe III. 7.). L'auto-socio-construction leur apprend, de plus, à s'exprimer, à partager, à écouter, à avoir toute leur place parmi les autres et leur offre donc indirectement plus de chances de s'épanouir dans leur vie privée.

La famille, autre facteur entrant dans cette catégorie, influence aussi beaucoup la dynamique motivationnelle de l'élève. Elle lui transmet une éducation mais aussi un rapport au savoir, à l'école, et si toutes ces transmissions sont positives, un *habitus* scolaire pour résumer. Mais les élèves sont

loin d'obtenir tous un rapport privilégié à la culture de leurs parents. Les parents, quand ils ne sont pas complètement coupés de la vie scolaire, y entre généralement parce qu'ils y sont convoqués. Or les rapports école/familles pourront évoluer si l'on cesse de simplement convoquer les parents lorsque rien ne va. Les projets peuvent potentiellement créer d'autres liens, plus complices.
Certains projets de plus grande ampleur incitent à les impliquer, d'autres, de plus petite envergure pourraient être socialisés auprès des parents au moyen d'un blog-classe sur l'ENT ou même d'une présentation, d'un spectacle ou d'un exposition les invitant à fouler le sol de l'établissement non par préoccupation mais par curiosité et par implication positive dans la scolarité de leur enfant. On pourrait aussi envisager de leur présenter, lors des réunions parents/professeurs, des productions de leur enfant qui serait ainsi valorisé autrement à leurs yeux que par le contenu de son bulletin. Le regard des parents sur leur enfant a beaucoup d'influence sur l'image qu'ils ont d'eux, c'est pourquoi il est important que les parents fassent preuve d'intérêt pour ce qu'il se passe, pour que leur enfant se sente soutenu et pour favoriser chez lui une vision positive de l'école.
Notons bien que je ne prétends absolument pas là qu'un simple projet peut régler les problèmes extérieurs à l'école d'un élève, tout cela ne change pas le fait que des problèmes familiaux ou des fâcheries entre amis pourront préoccuper l'élève et l'empêcher de se motiver à se mettre au travail, mais il peut toutefois transformer certains rapport de manière positive.

3.2.2) Changer le rapport aux facteurs relatifs à l'école

L'école devrait être un espace où l'on se sent bien. Il faudrait « *Faire des collèges des lieux de vie, de sociabilité et d'apprentissage.* » (Fenouillet, 2009 : 3). Il est tout à fait indispensable que la vie à l'intérieur soit régulée par des règlements et des horaires. Cependant ces règles privent les adolescents de libertés à un âge où ils cherchent à s'émanciper, à exister, à tester l'autorité, à « dépasser les bornes ». Le climat répressif face à des déviances comportementales qu'ils ne contrôlent pas toujours ainsi que le fait que l'établissement soit non seulement une micro-société dans laquelle ils n'ont pas forcément que des amis mais aussi un lieu associé au travail font du collège un lieu contraignant. Les élèves dont le rapport à l'effort est bon, les relations sereines et l'attitude correcte n'en souffrent pas particulièrement et peuvent même s'y épanouir, mais ce n'est vraiment pas le cas de tous. Pour les motiver, il faudrait leur offrir un autre regard sur l'école et leur permettre une réappropriation des lieux qui compenserait les contraintes inhérentes à toute structure éducative. On l'a vu, la démarche de projets modifie les rapports humains à l'intérieur de la classe et le rapport des participants à l'environnement. De nouvelles règles de fonctionnement sont définies, orientées vers la possibilité de faire des choix et l'autonomie : on adoucit ainsi les contraintes de

l'établissement. Le projet permet un élargissement des espaces d'action, lorsqu'ils travaillent, les élèves ne sont plus limités à leur place habituelle. Des étapes du projet peuvent se faire en salle informatique, d'autres au CDI...les élèves apprennent à puiser dans diverses ressources de l'établissement pour résoudre le problème, ils lui découvrent de nouvelles utilités. On fait tomber les murs de la salle de classe. Et d'autant plus avec l'étape de la socialisation. C'est principalement la forme qu'on lui donne qui confère un enjeu au projet aux yeux des élèves : leur besoin d'estime et de reconnaissance de leur travail les incite à se surpasser. C'est souvent un plaisir pour eux de pouvoir rendre compte d'un travail dont ils sont satisfaits ; que l'enseignant donne à voir leur production à l'extérieur contribue à ce qu'ils s'en sentent fiers. Ils peuvent même parfois réclamer eux-mêmes de donner plus de portée à cette socialisation, pour donner plus de sens et d'intérêt à leurs travaux. Cela témoigne d'un nouveau rapport à l'extérieur. C'est ce qui c'est produit lorsque j'ai mis en place mon cinquième projet avec les élèves (*cf.* annexe III, 6. et 7.). Certains de mes élèves en difficultés ont émis la volonté de créer plus de lien dans l'établissement, de se réapproprier une partie plus large de son espace en suggérant d'afficher leur travaux au-delà de la salle d'espagnol, en salle de permanence, pour que tous les élèves et pas seulement les hispanistes puissent participer au vote. L'appropriation mentale de l'espace favorise la confiance qui elle, permet la mise au travail.

De nombreux projets peuvent permettre à l'école de redorer son blason auprès des élèves. On pourrait les faire s'interroger sur comment améliorer le collège, et faire une place à l'espagnol dans l'environnement quotidien à travers des affiches à placer dans des endroits stratégiques, pouvant être humoristiques mais devant sensibiliser sur les thèmes choisis (la protection de l'environnement, le respect de chacun, la lecture...) donc inclure des images parlantes qui puissent aider à la compréhension du texte. On pourrait aussi leur proposer de présenter leur collège et leur classe à des élèves espagnols à partir d'un diaporama ou d'un autre support comportant des photos prises par eux-même, par le biais d'un blog tenu en commun ou d'un échange électronique par exemple.

3.2.3) Changer le rapport aux facteurs relatifs à la société

Les facteurs relatifs à la société incluent les valeurs, les lois, la culture. On a vu que pour des motifs qui peuvent être diverses, de nombreux élèves font l'objet d'une distanciation culturelle, d'un rapport au savoir loin d'être toujours positif, mais aussi que la coupure entre école et société ne facilite pas leur rapport ni à l'une ni à l'autre (*supra.* 1.1.3).

La pédagogie de projet peut prétendre à une ouverture à l'extérieur, à plus de rapport avec la vie, à aider donc les élèves à entrer dans une démarche d'aide à la construction de leur projet personnel. Étant donné que « *tout projet doit consister en la réalisation d'un produit socialisable destiné à un*

ou des utilisateurs extérieurs au groupe-classe » et que « *son utilité sociale doit être réelle* » (Huber, 2005 : 19), on renoue des liens entre école et société qui ressuscitent l'intérêt et l'utilité de nos actions, tendent à générer une motivation plus globale. La démarche de projet donne à découvrir aux élèves des facettes de la société qu'ils ne connaissent pas forcément, puisqu'elle peut leur fournir des raisons de se rendre dans des lieux culturels qui contribueraient à leur mise en action collective, de rentrer en contact avec des gens qu'ils n'auraient pas forcément l'occasion de rencontrer au quotidien et par conséquent, d'élargir leurs horizons, de leur faire prendre conscience de la richesse de leur environnement et des liens sociaux et professionnels qui peuvent s'y tisser.

En espagnol, le projet peut permettre la rencontre, ou du moins l'échange, avec des natifs ou des spécialistes qui feraient bénéficier aux élèves d'un nouveau regard sur la matière, sur la langue qu'ils commencent à apprendre et la culture qu'ils commencent à découvrir. Des projets incluant des sorties, au cinéma, à des expositions ou dans des musées, permettent aux élèves de se rendre compte que la culture de la langue-cible est aussi présente dans leur propre environnement, et qu'il tient à peu de choses de rentrer en contact avec.

Des projets plaçant les élèves eux-mêmes en « émetteurs de connaissances », les mettent en situation d'initier à l'espagnol des personnes par un spectacle, par un jeu, par des ateliers, par un exposé... Cela implique une prise de recul et une réflexion sur la manière d'aborder une langue que l'on ne maîtrise pas forcément soi-même. Le contact intergénérationnel peut de plus être favorisé.

Des projets pluridisciplinaires permettent de décloisonner les savoirs, de relier les matières entre elles. La coopération des enseignants entre eux représente un modèle d'action.

Parallèlement à cela, tout projet transmet des valeurs de vivre-ensemble et peut potentiellement sensibiliser à des questions sociétales (la manipulation publicitaire, les dangers et les atouts d'Internet, la solidarité...)

Réduire l'influence des facteurs relatifs à la société sur les élèves, c'est avant tout leur apprendre à mieux la connaître afin qu'ils évoluent à l'intérieur forts d'un esprit critique, d'une capacité à prendre du recul sur le pouvoir qu'elle exerce sur eux et d'une curiosité culturelle. Ce nouveau rapport au monde ne se met pas en place du jour au lendemain et réclame de la part l'enseignant et de ses collaborateurs beaucoup d'énergie, d'investissement et de tact dans la manière d'aborder certains thèmes : on partira toujours des représentations des élèves pour mieux les dépasser.

Pour résumer, la démarche de projet crée du lien social et c'est en cela que le professeur contribue à modifier au moins légèrement l'influence des facteurs externes sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Elle permet de se débarrasser des préjugés que l'on a sur ceux que l'on rencontre à l'occasion mais aussi sur ceux avec qui l'on travaille puisque, par le processus d'apprentissage qu'elle encourage, la co-recherche et l'auto-socio-construction des savoirs, on apprend à les connaître

différemment. Elle opère un décloisonnement entre les matières à l'intérieur de l'établissement et entre l'école et l'extérieur ; cela promeut le contact humain ainsi que le contact des savoirs entre eux, et donne par conséquent sens à l'acte d'apprendre et d'interagir dans son environnement. Elle élargit aussi les espaces d'action et fait porter un nouveau regard sur des lieux associés à des contraintes pour en faire des espaces de liberté dans le cadre des règles de vie en société.

CONCLUSION

Toute cette réflexion m'a fait prendre conscience qu'il ne tient qu'à nous de créer les conditions pour que les élèves agissent ensemble pour une réalisation commune et puissent être acteurs de leurs apprentissages, avec toute l'implication que cela engage.

Lorsque les élèves ne sont pas en situation de réussite, il importe de se demander ce qu'il faudrait changer dans nos pratiques pour inverser la tendance. Cela ne règle pas le problème, mais pour trouver des solutions, il convient avant tout d'en chercher. Dans cette quête de réponses satisfaisantes à finalités progressistes, il est nécessaire de s'entourer, de communiquer, de « piocher » des idées et de partager les siennes, de se renseigner du côté des expériences innovantes réalisées et concluantes et de voir dans quelle mesure elles seraient transférables. Après tout, ce que l'on a mis en avant pour les élèves est tout à fait valable pour les enseignants : on a énormément de choses à apprendre des autres et c'est dans l'échange et la confrontation que l'on a le plus de chances de progresser. L'idée de confrontation est importante, toute idée innovante n'est pas forcément bonne en soi, et par la discussion on peut s'en rendre compte plus facilement. Il y a en effet des risques d'obtenir des effets inverses à ceux que l'on souhaitait si l'on ne prend pas en compte le contexte dans lequel on enseigne, les individus qui y évoluent et les difficultés qu'ils rencontrent.

Concernant les problèmes que j'ai évoqués, la pédagogie du projet y répond parfaitement, en théorie. Elle permet d'établir des relations, des connexions, des échanges nouveaux...tant à l'échelle intellectuelle que sociale, puisqu'elle amène l'école à retrouver le chemin de la culture et de la société. Elle privilégie le concept de vivre-ensemble, par le biais de ce qui la caractérise : « l'agir ensemble à finalité sociale ». Elle promeut par conséquent le respect, la liberté de décisions et l'émancipation des élèves : ils participent activement à leur formation. Le pouvoir majeur du projet, c'est de créer des liens motivants et de développer la curiosité : c'est d'améliorer le rapport des élèves au savoir mais aussi les rapports entre chaque participant entre eux et avec l'extérieur, c'est donc modifier leur rapport au monde au moyen de l'ouverture à l'altérité et à l'environnement. Malgré tout le potentiel positif qu'on lui accorde, cette démarche ne doit pas donner lieu à une division du travail ou à une relégation des apprentissages au second plan.

Toute la complexité de l'intégrer au cours d'espagnol avec des collégiens réside justement dans la manière de faire acquérir les connaissances linguistiques nécessaires à la communication, elle même indispensable à la réalisation du projet qui passe inévitablement par des phases de discussion puisque avant d'agir, il faut se mettre d'accord, défendre ses idées, écouter celles des autres, exprimer ses divergences... Les connaissances culturelles sont-elles aussi indispensables car elles permettent, entre autres, de dépasser les idées préconçues, les représentations erronées et elles

contribuent à une meilleure connaissance et compréhension du monde.

Ces interrogations auxquelles on se heurte n'altèrent en rien la légitimité que peut trouver la pédagogie du projet en cours d'espagnol, tant que ces apprentissages linguistiques et culturels sont permis d'une manière ou d'une autre. Ce sera à l'enseignant de déterminer comment au moment d'élaborer attentivement les enjeux pédagogiques. La plus grande liberté des élèves quant à leur choix et à leur progression se paiera simplement d'une plus grande directivité de l'enseignant à certains moments précis. Mais la démarche ne perdra pas pour autant de son aspect motivant et permettra toujours aux élèves de prendre conscience de l'interaction des langues et des cultures, de la présence de l'espagnol sur le territoire français, des possibilités de créer du lien avec des étrangers, hispanophones en l'occurrence, et de la diversité du monde.

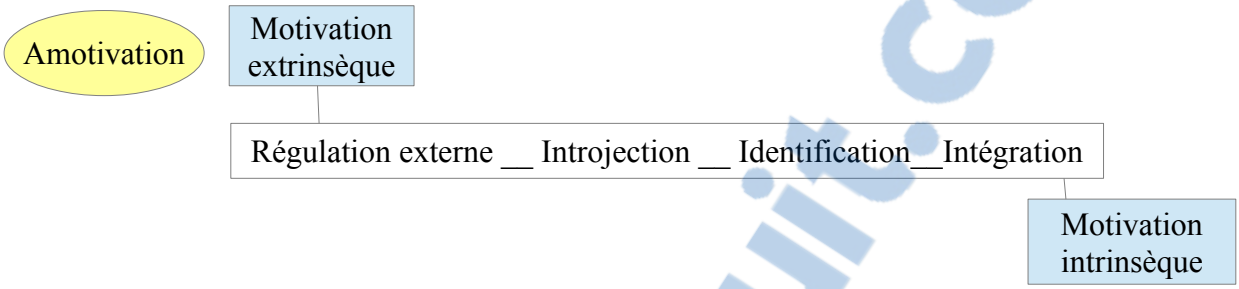
La pédagogie du projet pourra même servir le projet individuel de l'élève, ne serait-ce que parce qu'elle leur apprend à choisir, à prendre conscience de leur individualité dans le collectif en affirmant que chacun y a sa place et est tout à fait capable d'apporter quelque chose, et qu'elle leur apprend aussi à explorer les possibles en permettant une ouverture de l'école sur l'extérieur. Je trouve extrêmement important que les élèves sortent du système scolaire par choix, parce qu'ils ont un projet qui leur ouvre des perspectives d'épanouissement, et non frustrés parce qu'ils ont échoué, allant grossir les rangs des rancuniers amères définitivement fâchés avec les savoirs et l'Institution scolaire. La démocratisation de l'école n'a malheureusement pas entraîné avec elle celle de l'accès au savoir. Les manifestations de ce problème sont nombreuses et l'on doit cesser de fermer les yeux, arrêter de considérer que c'est inévitable et s'investir activement dans la recherche de solutions innovantes à mettre en place pour y remédier.

Je vois justement dans l'approche par projets au collège une potentielle solution (sans pour autant prétendre qu'elle soit l'unique ni la meilleure), d'autant plus qu'à travers elle se dessinent les traits d'une autre société souhaitée. Avec elle, l'avenir apparaît envisagé dans la collaboration et l'épanouissement plutôt que dans la compétition et l'individualisme.

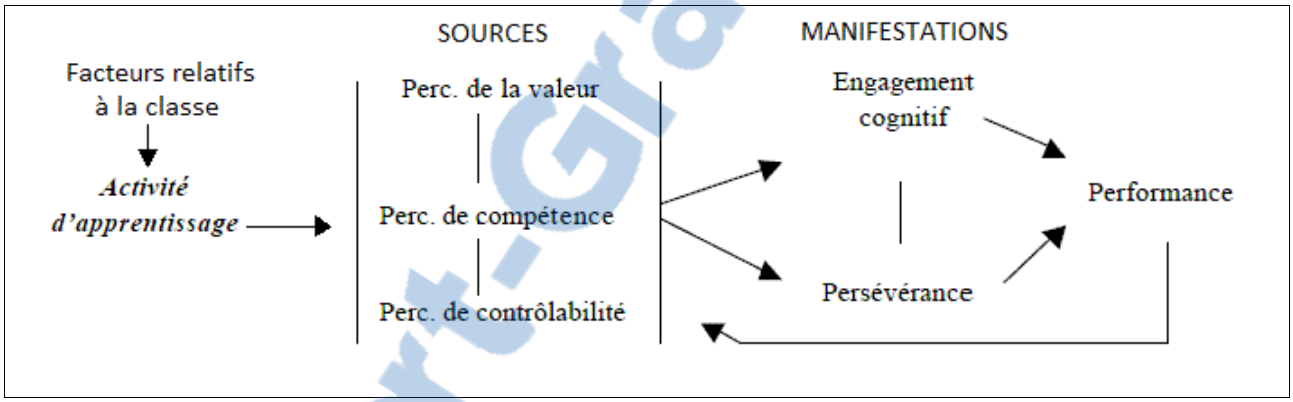
ANNEXES

ANNEXE I : Schémas

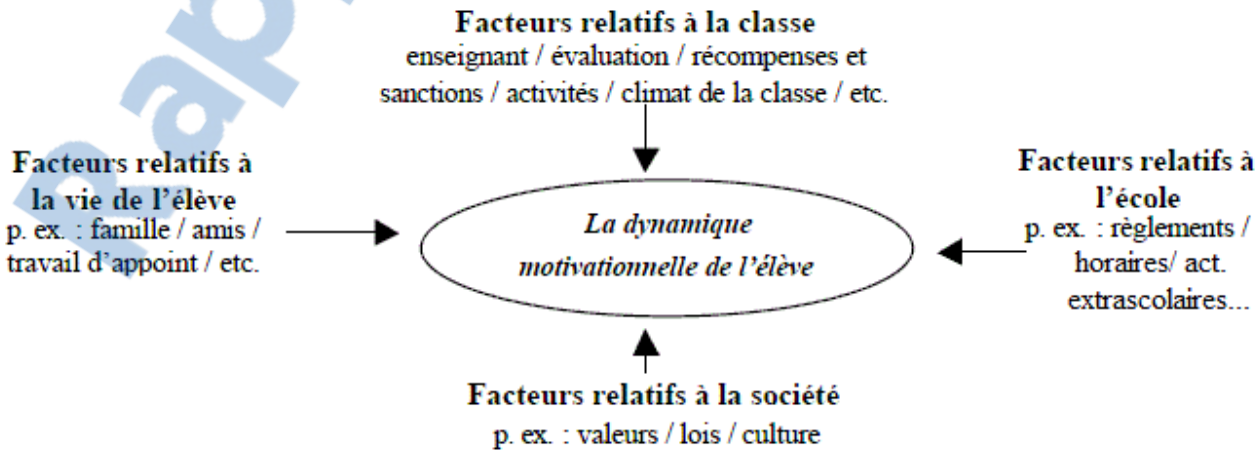
1) Motivation intrinsèque/extrinsèque de Deci & Ryan vue par Viau (*cf. 1.1.1*)



2) La dynamique motivationnelle (DM) selon Rolland Viau (Viau, 2009)

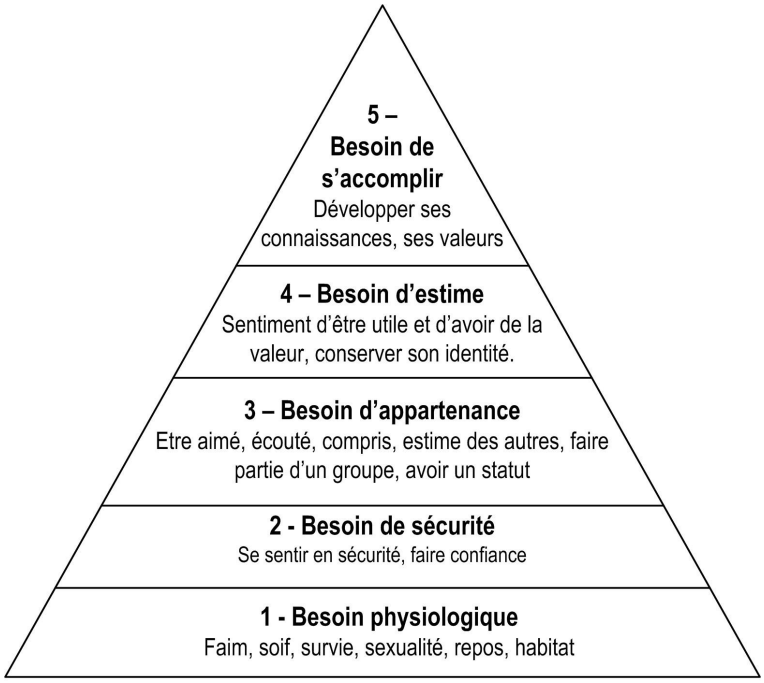


3) L'influence des facteurs externes sur la DM schématisée par Viau *(ibid.)*



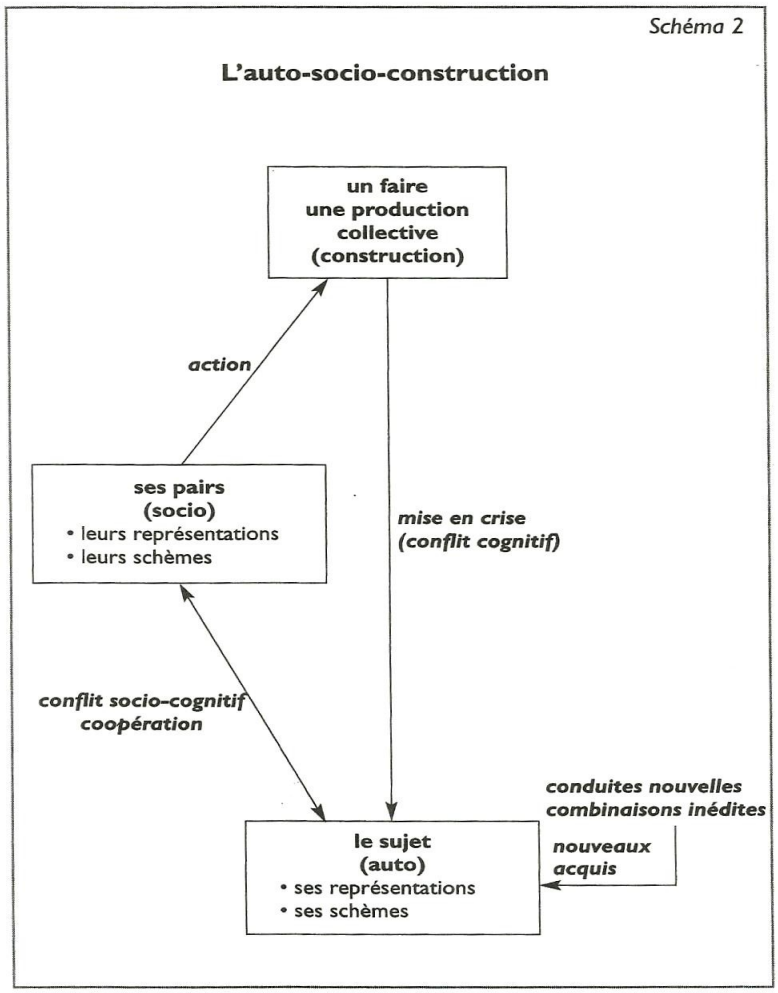
Rapport-Gratuit.com

4) La pyramide de Maslow



La hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow

5)L'auto-socio-construction schématisée par Huber (Huber, 2005 : 39)



6) Présentation succincte des méthodologies avec leurs ISR et leur PA par Pascal Lenoir (2009) d'après Christian Puren

Méthodologie	**Méthodologie traditionnelle**	**Méthodologie active**	**Méthodologie audiovisuelle**	**Approche Communicative**	**Perspective actionnelle *(CECR)***
Objectif social de référence	Compréhension des grands textes de la littérature étrangère	Accès à tous documents culturels en langue étrangère	Interventions orales auprès d'étrangers	Échanges ponctuels avec les étrangers	Réalisation commune d'actions sociales
Perspective actionnelle-culturelle	Traduction / Valeurs	Explication / Connaissances	Exercisation / Comportements	Interaction / Représentations	Co-action / Conceptions

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE II : <u>Questionnaire distribué tel quel à mes élèves de 4ème</u>

Voici le questionnaire, amplement inspiré des propositions de Rolland Viau dans son chapitre «Des outils pour analyser les problèmes de motivation » (Viau, 2009, p.96-113) distribué à mes élèves de 4ème au début du mois de mai dans le but d'analyser leur motivation en cours d'espagnol afin de pouvoir intervenir une fois les causes de démotivation repérée et améliorer mes pratiques.

J'aimerais avoir ton avis à propos de certains aspects du cours d'espagnol : mon but est de savoir plus précisément ce qui te motive et ce qui te démotive. Peux-tu répondre le plus sincèrement possible aux questions qui suivent ? Cela m'aiderait à adapter ce cours aux intérêts et aux attentes de la classe.
Ce questionnaire doit être complété de manière individuelle et de la façon la plus "constructive" possible.
Merci de ta collaboration.
<u>Tu ne dois pas écrire ton nom sur la feuille</u> ; ainsi, ta réponse restera confidentielle.

I) <u>Ma motivation en cours d'espagnol de manière générale</u>
(réponds le plus spontanément possible, sans lire les questions qui suivent)

Quels sont les trois aspects du cours qui te <u>motivent</u> le plus ?

1 ….....

2 ….....

3 ….....

Quels sont les trois aspects du cours qui te <u>démotivent</u> le plus ?

1 ….....

2 ….....

3 ….....

Quelle séance d'espagnol (heure de cours) as-tu préféré cette année et pourquoi ? ….....

….....

….....

II) <u>Ma motivation et les projets (de fin de séquence)</u>

1) De façon générale, les projets proposés te motivent-ils ?

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

2) a) Je pense que réaliser les activités proposées me sera utile dans l'avenir.

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

b) Je pense que les projets sont intéressants à réaliser.

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

c) Je me sens toujours capable de les réussir.

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

d) J'ai mon mot à dire sur le déroulement de leur réalisation. (Je peux faire des choix)

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

3) Lorsque tu réalises ces projets, penses-tu utiliser les bonnes méthodes de travail pour réussir ?

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

4) En général, lorsque tu as des difficultés à les réaliser, persévères-tu jusqu'à ce que tu sois satisfait(e) de ton travail ?

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

5) Selon toi, les résultats que tu as eus dans ces projets en valent-ils la peine ?

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

6) a) Quel projet a été le plus motivant pour toi cette année ? *(une seule réponse à cocher)*

□ 1 : L'illustration de la 1ère page de ton cahier [EE]
□ 2 : La présentation de soi au professeur d'espagnol remplaçant (imaginaire). [EOC]
□ 3 : La création de ton avatar hispanique [EE] (suivi du jeu de Qui est-ce?)
□ 4 : Le casting pour participer au programme TV de décoration [EOC]
□ 5 : La création d'une BD sur les activités quotidiennes [EE] (suivi du vote des autres élèves de 4e)
□ 6 : La lettre à Benito, le globe-trotter qui parcourt l'Amérique du Sud [EE] (qui vous répondra)

b) Pourquoi ? *(coche toutes les réponses avec lesquelles tu es d'accord.)*

□ On m'avait suffisamment expliqué pour que je sache quoi faire. □ Les objectifs étaient clairs.
□ Ses conséquences me donnaient envie de le faire correctement. □ Il représentait un défi.
□ Le projet était en rapport avec ce qui m'intéresse dans la vie. □ J'ai pu faire des choix.
□ Il a fallu travailler fort pour réussir et je suis fier de l'avoir fait. □ C'était amusant.
□ J'ai utilisé des connaissances acquises dans d'autres cours. □ J'ai eu assez de temps pour le faire.
□ Cela m'a permis d'être créatif et de me dépasser. □ J'ai pu collaboré avec mes camarades.

7) a) Lequel des 6 a été le moins motivant ? → Le n° …....

b) Pourquoi ? *(plusieurs réponses possibles)*

□ C'était difficile, je n'avais pas tout compris à la séquence et je me suis senti dépassé.
□ C'était trop facile. □ Je n'ai pas pu faire de choix □ Je ne l'ai pas vécu comme un défi.

□ Autre : ….....

8) La fiche distribuée à chaque nouvelle séquence t'est-elle utile ?

□ Oui □ Non
□ Je me base sur les objectifs énoncés pour réviser. □ Je ne la (re)lis pas ou rarement.
□ J'ai l'impression de savoir où je vais. □ J'ai parfois du mal à faire le lien entre
□ J'apprécie de savoir à l'avance quel sera le projet final. les objectifs et le projet.

□ Autre : …..... □ Autre : ….....

III) <u>L'influence des autres facteurs relatifs à la classe sur ma motivation.</u>

1) Les moyens par lesquels tu es évalué (note, validation de compétences,...) t'incitent-ils à travailler davantage pour réussir ? □ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

2) Si on te laissait la possibilité de choisir, comment aimerais-tu être évalué ?

….....

3) Crois-tu que la relation entre les élèves et l'enseignant t'aide à maintenir ta motivation ?

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

4) Selon toi, qu'est-ce qui devrait être conservé ou amélioré pour rendre les rapports entre l'enseignant et les élèves encore plus motivants ?

Ce qui devrait être conservé : ….....

Ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant : ….....

Ce qui pourrait être amélioré chez les élèves : ….....

5) Crois-tu que la relation entre vous, les élèves, t'aide à maintenir ta motivation en classe ?

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

6) A ton avis, quoi conserver ou améliorer pour rendre les relations entre élèves plus motivantes ?

Ce qui devrait être conservé : ….....

Ce qui pourrait être amélioré : ….....

7) a)Selon toi, quel terme qualifie le mieux le climat dans la classe ?

□ Climat de collaboration □ Climat de compétition.

b) La collaboration entre élèves m'aide à me motiver à apprendre.

□ Pas du tout □ Un peu □ Beaucoup

c) La compétition entre élèves m'aide à me motiver à apprendre.

□ Pas du tout □ Un peu □ Beaucoup

8) Les suites données aux projets (les "récompenses") t'incitent-elle à travailler ?

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

9) Peux-tu expliquer ta réponse ? ….....

….....

….....

10) Les sanctions données en classe t'incitent-elles à t'améliorer ?

□ Pas du tout □ Pas assez □ Assez □ Beaucoup

11) Peux-tu expliquer ta réponse ? ….....

….....

….....

12) Aurais-tu des suggestions à faire pour que le cours te soit plus motivant ?

….....

….....

…..... *Merci à nouveau de ta collaboration*

ANNEXE III Résultats et courte analyse des questionnaires distribués début mai à mes 4èmes

Deux élèves étaient en stage le jour où j'ai distribué ce questionnaire. Vingt élèves sur vingt-deux y ont donc répondu, mais certains seulement de manière partielle, ce qui n'est pas étonnant étant donné sa longueur. Il convient donc d'être prudent sur les conclusions tirées de chiffres obtenus d'un échantillon d'élèves peu nombreux et issus d'une même classe.

I) Ma motivation en cours d'espagnol de manière générale

RÉPONSES DES ÉLÈVES	FRÉQUENCE
Les aspects qui motivent les élèves dans le cadre du cours d'espagnol	
La matière est intéressante	9
Le professeur (motivant/encourageant/attentif, clair dans ses explications)	7
La participation orale	7
Les activités proposées	2
Les évaluations /5 (contrôles des apprentissages réguliers)	2
La moyenne, les notes	2
Le fait de travailler en équipe (les îlots mis en place en début d'année)	2
L'ambiance de classe	2
La dynamique	1
Les points verts (système alternatif mis en place en début d'année pour favoriser la participation)	1
La présence de mes amis	1
La facilité	1
[aucune réponse donnée]	[3]
Les aspects qui démotivent les élèves pendant ce cours	
Le bruit	7
L'ambiance	3
L'attitude de certains	2
Les sanctions	2
Les leçons	2
Les évaluations	1
M'exprimer en public	1
Ennui	1
Certains projets	1
Le mardi quand on pourrait aller manger	1
Pas de démotivation	1
[aucune réponse donnée]	[5]

Quelle séance d'espagnol (heure de cours) as-tu préféré cette année et pourquoi ? [1] Aucune réponse

[13] Le mardi en demi-groupe (heure dynamique, communication facilitée, meilleure compréhension, moins de fatigue pour les élèves...)
[4] Le lundi (pour diverses motifs : car ça fait démarrer la semaine de manière positive, parce que c'était fréquemment le créneau associé au travail en îlot durant une période, parce que l'heure de permanence qui précède permet de faire le travail ou de réviser pour le cours)
[1] Le vendredi (bonne ambiance)
[1] Tous les cours m'ont plu

La question était mal tournée et a donc été mal comprise. J'attendais une séance qui les aurait marqués de manière positive parce qu'elle aurait retenu leur attention, les aurait surpris, ou particulièrement mobilisés grâce à une activité pédagogique ou une approche originale. La manière dont ils l'ont interprétée et les

réponses conséquentes mettent l'accent sur l'importance du contexte sur la motivation. (cf 1.2.1)

II) Ma motivation et les projets (de fin de séquence)

1) De façon générale, les projets proposés te motivent-ils ?
2) a) Je pense que réaliser les activités proposées me sera utile dans l'avenir.
   b) Je pense que les projets sont intéressants à réaliser.
   c) Je me sens toujours capable de les réussir.
   d) J'ai mon mot à dire sur le déroulement de leur réalisation. (Je peux faire des choix)
3) Lorsque tu réalises ces projets, penses-tu utiliser les bonnes méthodes de travail pour réussir ?
4) En général, lorsque tu as des difficultés à les réaliser, persévères-tu jusqu'à ce que tu sois satisfait(e) de ton travail ?
5) Selon toi, les résultats que tu as eus dans ces projets en valent-ils la peine ?

Les projets proposés cette année à cette classe, des activités motivantes ?

	ÉNONCÉ	RÉSULTATS (fréquence des réponses)				
		Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup	Sans réponse
Motivation générale	1	-	1	15	4	-
Perception que l'élève a de las valeur des projets (utilité)	2a	-	-	13	7	-
Perception que l'élève a de la valeur des projets (intérêt)	2b	-	3	11	6	-
Perception que l'élève a de sa compétence à réussir les projets	2c	-	4	12	4	-
Perception de contrôlabilité que l'élève a sur le déroulement des projets	2d	1	6	8	4	1
Engagement cognitif : - stratégies d'apprentissage	3	-	4	10	5	1
- persévérance	4	-	5	6	8	1
- résultats	5	-	1	13	6	-

De manière générale, les projets que j'ai proposés tout au long de l'année ont relativement motivé les élèves. Tous y reconnaissent une certaine utilité, mais n'y portent pas forcément autant d'intérêt.

Un cinquième du groupe-classe ne se sent pas assez capable de les réaliser, ce qui est beaucoup dans un cours où les séquences donnent presque toutes les clés à la réalisation du projet, mais peu qui le déclarent par rapport au nombre d'élèves en grosses difficultés dans cette classe.

Plus d'un tiers des élèves interrogés ont une perception de contrôlabilité très réduite, voire nulle pour l'un d'entre eux, ce qui s'explique par le guidage mis en place, sûrement trop important, et dont je suis consciente. Je crois que ce dosage déséquilibré de ma part s'explique à la fois par la corrélation entre mon constat de leurs difficultés et ma préoccupation de leur réussite, qui a peut-être donc un effet inverse à celui recherché, et par mon souci de justesse dans l'évaluation lorsque je crée mes barèmes, le collège réclamant des notes. Je réalise, en tout cas, que, comme le dirait Perrenoud « prendre le temps de métacommuniquer », inciter à plus d'échanges et offrir des possibilités de négociations se révélerait probablement plus que

bénéfique pour ces élèves.

Un élève sur cinq est conscient de ne pas employer les bonnes stratégies d'apprentissages et doit donc se sentir très démuni pour le reconnaître ainsi. Il s'avère nécessaire de prendre le temps d'expliquer davantage, de conseiller des méthodes de travail, voire d'envisager de demander à tout le groupe comment il s'organise pour se mettre au travail dans certaines situations pour avoir une diversité de réponses qui puissent permettre de mettre en relief le fait que chacun s'y prend différemment et qu'il importe de trouver des stratégies qui nous conviennent et nous rendent efficaces.

Cinq élèves admettent qu'ils ont tendance à ne pas persévérer, donc à baisser les bras, ou du moins se contenter du minimum.

Concernant les résultats, la question était ambiguë. Je ne pense pas que les élèves aient interprété le mot « résultats » comme le fruit de leur engagement et de leur persévérance en terme d'apprentissages, ni comme la production identifiable. Je crois plutôt qu'ils l'ont interprété comme la note qu'ils ont obtenue. Toujours est-il que dix-neuf élèves sur vingt se sentent satisfaits ou assez satisfaits, proportionnellement aux efforts qu'ils ont fournis.

6) a) Quel projet a été le plus motivant pour toi cette année ? *(une seule réponse à cocher)*

□ 1 : L'illustration de la 1ère page de ton cahier [EE]
□ 2 : La présentation de soi au professeur d'espagnol remplaçant (imaginaire). [EOC]
□ 3 : La création de ton avatar hispanique [EE] (suivi du jeu de Qui est-ce?)
□ 4 : Le casting pour participer au programme TV de décoration [EOC]
□ 5 : La création d'une BD sur les activités quotidiennes [EE] (suivi du vote des autres élèves de 4e)
□ 6 : La lettre à Benito, le globe-trotter qui parcourt l'Amérique du Sud [EE] (qui vous répondra)

b) Pourquoi ? *(coche toutes les réponses avec lesquelles tu es d'accord.)*

7) a) Lequel des 6 a été le moins motivant ? b) Pourquoi ? *(plusieurs réponses possibles)*

	PROJET LE PLUS MOTIVANT						Prétextes de motivation	
Motifs	n°1 [0]	n°2 [4]	n°3 **[7]**	n°4 [0]	n°5 [4]	n°6 [5]	Fréquence	Ordre d'importance
Suffisamment d'explications		3	4		2	2	11	4
Objectifs clairs		4	4		2	4	14	1
Pour ses conséquences		3	3		1	2	9	5
Représentait un défi			1		2	2	5	8
Lié à mes intérêts dans la vie			3		2	1	6	7
J'ai pu faire des choix		2	2		1	1	6	7
Efforts et persévérance requis (fierté)			1		1		2	10
Amusant		3	3		4	3	13	2
Interdisciplinarité			2			1	3	9
Temps accordé suffisant		2	5		3	2	12	3
Créativité et dépassement de soi			4		3		7	6
Collaboration avec les autres			1		1	4	6	7

	PROJET LE MOINS MOTIVANT						Prétextes de démotivation	
Motifs	n°1 [5]	n°2 [3]	n°3 [2]	n°4 **[6]**	n°5 [1]	n°6 [3]	Fréquence	Ordre d'importance
Difficile		1		2			3	2
Trop facile	2			1			3	2
Je n'ai pas pu faire de choix		1		1		1	3	2
Je ne l'ai pas vécu comme un défi	1			3			4	1
Autres :								
- Ce n'était pas individuel						1	1	4
- Aucun plaisir ressenti				1			1	4
- Je ne me suis pas beaucoup investi				1	1		2	3
- Je n'ai pas aimé		1	2				3	2
- Oral difficile et stressant				1			1	4
- Moins de choix et moins d'oral						1	1	4

Je dois préciser que j'ai fonctionné toute l'année selon une approche par les tâches, mais aucunement dans une réelle démarche de projet à caractère auto-socio-constructiviste, malheureusement, par manque de temps...et d'assurance probablement. Une fiche qui annonçait le contenu de séquence était remise à tous, à chaque fois que l'on en entamait une nouvelle. Elle définissait les objectifs de communication visés et les objectifs linguistiques liés. Y apparaissait le titre de la tâche finale, appelée « proyecto » ou « projet de l'unité » dans le manuel ¡Anímate ! 1ère année de 2011 dont mes élèves disposaient, mais jamais les étapes. Les fois où je me suis vraiment reportée au manuel, c'était à contrecœur et parce que je n'avais pas eu le temps d'anticiper sur mes préparations. Seuls ***les projets n°1 et n°4*** *en sont issus, et je constate que ce sont les deux qui ont le moins plu : le premier parce qu'il ne comportait aucun enjeu, le quatrième parce que les élèves ne pouvaient pas prendre de décisions (le guidage était exagéré et ne laissait que trop peu de place à la créativité), et que la mise en situation était trop loin de la réalité. Une première conclusion que l'on peut en tirer, c'est que lorsque l'on propose une activité, il faut déjà être soi-même absolument convaincu de sa légitimité, de son utilité et de son intérêt pour qu'elle ait une chance d'être convaincante et motivante.*

Le projet n°2 *était une mise en situation qui n'imposait aucunement à l'élève d'endosser une autre identité mais permettait une rencontre, celle avec un professeur remplaçant que j'incarnais moi-même, et qui avait décidé de ne communiquer avec eux qu'en espagnol, ce qui justifiait le fait qu'ils se présentent en langue-cible. Le guidage était un peu exagéré, mais les élèves qui l'ont apprécié valorisent la clarté des objectifs et des explications, l'aspect amusant qu'il comportait et le défi que représentait le fait de passer pour la première fois seul à l'oral devant le reste de la classe, occupée à repérer certaines informations dans les déclarations.*

Le projet n°3 *était le plus motivant. L'objectif principal était en fait double : être capable de présenter l'avatar que l'on s'est librement créé à partir d'un site web imposé néanmoins, et être capable de jouer une*

partie de « Qui-est-ce ? » en langue-cible. Le support de l'activité basée sur l'expression orale en interaction était une page vidéoprojetée regroupant toutes les créations de la classe. Toutes les conditions motivationnelles semblaient réunies : chaque critère a été cité au moins une fois. Les élèves ont particulièrement apprécié l'aspect ludique et créatif, clair et complet, et le fait qu'une des étapes se fassent sur ordinateur, mais deux d'entre eux ont été catégoriques et ont déclaré qu'ils n'avaient pas aimé. Une deuxième conclusion que l'on peut en tirer, c'est qu'il est très rare qu'une activité fasse l'unanimité et connaisse le succès auprès de tous, on ne peut pas nier la diversité des fonctionnements de chaque élève : chacun apprend différemment et les intérêts des uns ne correspondent pas forcément à ceux de tous les autres. D'où la nécessité de diversifier les tâches.

***Le projet n°5** s'articulait autour de la création d'une bande dessinée sur les activités quotidiennes. Il a d'abord été annoncé sans défi particulier. Il plaisait alors essentiellement à ceux qui aiment dessiner et qui y voyaient un moyen de se montrer créatifs. Une phase de négociation a eu lieu à propos du support : leur laisser le choix d'illustrer les vignettes à leur convenance (par des photos, des images de leur choix, des dessins) a permis de rallier des élèves qui ne se montraient pas motivés à la base. Lorsque j'ai décidé d'ajouter un enjeu, une forme de socialisation, j'ai consulté ma tutrice pour savoir si elle acceptait de proposer à ses élèves de participer à un vote pour les meilleurs travaux de ceux de ma classe. Dès qu'elle a accepté, j'ai suggéré l'idée à ma classe et la nouvelle portée de ce travail a eu un effet « boost ». Certains élèves en difficultés sont même restés en fin d'heure pour me demander « Les élèves du professeur d'allemand auront-ils le droit de participer au vote ? », « Pourquoi on ne les exposerait pas en salle de permanence pour que tous les collégiens puissent donner leur avis ? ». J'ai alors compris à ce moment là qu'ils avaient tous énormément besoin d'estime et de reconnaissance de leur travail, et que permettre qu'une autre instance que le professeur valide la production, c'était à la fois s'ouvrir à l'extérieur de la classe et afficher une confiance en leur compétence. Leurs questions témoignent bien d'une véritable envie de « faire au mieux », d'une appropriation de la tâche imposée ; je trouve simplement dommage que ce soit l'aspect compétitif qui ait produit ce déclic chez bon nombre d'entre eux. Toutefois, le critère « amusant » a été appuyé par les quatre personnes qui ont préféré ce projet, on peut donc en déduire qu'ils y ont pris plaisir.*

***Le projet n°6**, quant à lui, correspondait à la rédaction d'une lettre à Benito, un ami globe-trotter parti à l'aventure en Amérique Latine, suite à une séquence que j'ai articulée autour du thème du voyage. La situation d'authenticité les a d'abord interpellés (« c'est vrai ? Et il va nous répondre ? ») et la curiosité a tout de suite pris le relais. Précipitée par les délais, les vacances de Pâques approchant et mon ami n'allant bientôt plus pouvoir se connecter à Internet parce qu'il allait participer à une transatlantique en voilier, j'ai dû mettre de côté une bonne partie de la phase « analyse de la situation » pourtant si intéressante parce qu'elle permet que chacun s'exprime et propose ses idées. J'ai proposé une banque d'aspects qui pourraient être traités dans leur courrier et des groupes de trois à cinq élèves se sont formés pour travailler sur celui de leur choix. Avant cela, afin qu'il ne leur reste plus que le corps de la lettre à rédiger ensuite, j'ai insisté pour qu'ils se mettent d'accord, par vote si nécessaire, sur la rédaction des passages caractéristiques d'une lettre, étudiés au cours de la séquence, et pour qu'ils fassent apparaître d'ores et déjà leur signature sur une feuille,*

Rapport-Gratuit.com

acte symbolique d'engagement tacite faisant d'eux tous des participants unis face au défi relevé. Benito leur a répondu mais nous n'avons pas encore étudié sa réponse. Le projet est donc toujours en cours et pourrait bien se clore par une rencontre surprise en fin d'année. Ce projet a plu parce qu'il s'est réalisé en collaboration, en toute authenticité, et qu'il comportait un enjeu.

8) La fiche distribuée à chaque nouvelle séquence t'est-elle utile ?

[17] OUI	[1] PAS DE RÉPONSE	[2] NON
[15] Je me base sur les objectifs énoncés pour réviser. [6] J'ai l'impression de savoir où je vais [15] J'apprécie de savoir à l'avance quel sera le projet final. [1] Mais j'ai parfois du mal à faire le lien entre objectifs et projet		[1] Je ne la lis pas ou rarement [1] J'ai parfois du mal à faire le lien entre les objectifs et le projet [1] J'apprécie tout de même de connaître le projet

J'ai trouvé important de proposer une fiche qui puisse permettre aux élèves de se situer plus ou moins dans la progression de la séquence, puisque je n'utilise pas fréquemment le manuel (mais les incite malgré tout à apprendre à le manipuler et à consulter les rubriques qui peuvent les aider). Elle peut aussi servir à s'autoévaluer où encore à appuyer l'utilité des objectifs, pour les plus pragmatiques, en leur rappelant qu'il faut les atteindre pour réaliser le projet (résumé à son titre).

III) L'influence des autres facteurs relatifs à la classe sur ma motivation.

Les pratiques évaluatives

Énoncé		RÉSULTATS (fréquence des réponses)				
n°	Thème	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup	Sans opinion
1)	Pratiques évaluatives motivantes ?	1	3	10	4	1
2)	Comment aimerais-tu être évalué ?	[6] Sans réponse [1] Je ne sais pas [6] Par validation de compétence [4] Par les notes [3] Ainsi (coexistence notes /compétences)				

Un sur cinq de mes élèves n'apprécie pas la manière dont il est évalué, estimée non motivante. Certains élèves trouvent beaucoup plus motivant d'être évalué « Par validation de compétence. Cela permet de savoir ce que l'on sait faire ». A l'inverse, d'autres restent attachés à cette note en justifiant « Les notes m'aident à savoir où j'en suis » Si l'on supprime la note, on a plus de chance de redonner du sens à l'acquisition des connaissances parce que l'on recentre l'élève sur la maîtrise des compétences.

L'enseignant

Énoncé		RÉSULTATS (fréquence des réponses)				
n°	Thème	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup	Sans opinion
3)	Relation avec l'enseignant motivante ?	-	3	7	8	2

4)	Ce qu'il faut conserver de cette relation	[7] Sans réponse [4] L'explication du professeur [3] L'écoute, le dialogue [2] La participation des élèves [2] Les activités originales [1] L'humour [1] La dynamique [1] La bonne entente [1] Le travail *[2]Le système de groupe* *[1]Le mardi en décloisonnement*
	Ce qui peut être amélioré chez l'enseignant	[12] Sans réponse [4] Rien [1] Plus nous aider lors des exercices [1] Moins d'exercices et plus d'explications [1] Le sérieux [1] Être plus sévère
	Ce qui peut être amélioré chez les élèves	[5] Sans réponse [7] Les bavardages [5] Le comportement [3] Travailler plus [3] Le respect [1] La participation

Comme la plupart des professeurs de l'équipe enseignante, j'ai rencontré de nombreux problèmes avec ce groupe-classe qui, parce qu'une majorité d'élèves avait de vraies difficultés à se mettre au travail, se dispersait très vite. Comme le mettent en relief les réponses, en plus des bavardages, surgissaient parfois des comportements inacceptables, voire irrespectueux, qui nuisaient fortement au climat de la classe. J'en étais déjà consciente, mais toutes ces attitudes sont en corrélation avec mon comportement, et il apparaît nécessaire que je me montre plus sévère (nous aborderons le thème des sanctions plus bas) et que je veille au respect permanent du règlement car les adolescents « testent » sans cesse les limites et ont réellement besoin d'en percevoir pour s'approprier le cadre défini et se sentir en sécurité. Je constate aussi qu'il va falloir que je sois plus attentive à bien prendre le temps d'expliquer et à travailler attentivement les énoncés des consignes que je formule. Néanmoins,les élèves manquent énormément d'autonomie et je pense les aider suffisamment lors des exercices voire peut-être trop, ce qui crée une dépendance qui nuit à leur compétence, à leur recherche de nouvelles stratégies et à leur persévérance. Plutôt que de les aider plus lors des exercices, je dois m'appliquer à bien choisir et varier les activités que je propose afin que leur enchaînement fasse sens et qu'elles puissent répondre à la diversité des rapports au savoir ; à prendre le temps de m'assurer que les nouveaux apprentissages sont bien compris, quitte à leur demander de reformuler avec leurs propres mots, à favoriser des temps de co-réflexion et d'entraide pour résoudre les difficultés rencontrées afin de privilégier le conflit sociocognitif et l'échange de stratégies plutôt que l'intervention du professeur... Je dois surtout ne pas cesser de me montrer bienveillante envers tous, mais être plus attentive à ne pas tomber dans l'écueil d'apporter une « aide excessive » individuelle et répétitive pour moi à chaque élève car, même si elle constitue un apport affectif que certains recherchent, elle n'a bien souvent pas l'effet

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

escompté et peut être interprétée comme un manque de confiance, en plus de potentiellement empêcher le conflit cognitif d'avoir lieu. Il faut leur donner un autre moyen de se sentir exister malgré leurs difficultés que celui de trop les « couver ». Une démarche d'auto-socio-construction rend cela possible.
Je prends aussi en note les aspects de la relation professeur/élèves qu'il faudrait conserver selon eux. Je constate que certains de mes efforts pour rendre ce cours motivant font leur effet et je peux désormais réfléchir à une manière d'améliorer ce qui ne va pas, en maintenant ce qui est positif.

Le climat de la classe

Énoncé		RÉSULTATS (fréquence des réponses)				
n°	Thème	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup	Sans opinion
5)	Relations entre élèves motivantes ?	-	4	8	6	2
6)	Ce qu'il faut conserver de cette relation	[16] Sans réponse [1] Le respect de chacun [2] Les travaux de groupe [1] Les échanges entre élèves (liés au cours)				
	Ce qui peut être amélioré	[13] Sans réponse [1] L'ambiance de classe [1] L'attitude [1] Moins bavarder [2] Le respect entre élèves [1] L'enthousiasme [1] Rien				
7) a)	Climat de la classe	[13] collaboration [2] compétition [5] ss réponse				
		Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Sans opinion	
7) b)	La collaboration, motivante ?	2	10	4	4	
7) c)	La compétition, motivante ?	3	5	4	8	

De nombreuses attitudes traduisant un manque de respect à l'égard des autres, j'ai l'impression, depuis le début de l'année, que les relations entre les élèves de cette classe sont conflictuelles et ne favorisent donc absolument pas l'amélioration du climat qui y règne. Un cas de harcèlement interclasse a en plus été décelé, ce qui m'a confortée dans cette idée. Les résultats montrent qu'un élève sur cinq ne se sent pas forcément à l'aise dans cette classe, ou du moins admet que le climat établi contribue à sa démotivation ; ce qui est moins que ce que j'imaginais, et je trouve cela rassurant. L'un d'entre eux a sous-entendu les conséquences qu'une telle ambiance peut avoir sur la confiance accordée lors d'une prestation orale en précisant « Ne pas parler quand on passe devant ». Comment attendre qu'ils osent s'engager dans un climat de méfiance, de crainte du regard des autres et de leurs réactions ? Il est évident qu'une intervention en faveur de l'apprentissage du respect de l'altérité serait la bienvenue, et cela passe par la collaboration et les situations qui permettent le conflit sociocognitif, par la découverte de l'autre. J'ai déjà observé des changements positifs depuis que je m'attache à varier les modalités de fonctionnement en favorisant le travail ponctuel en

îlot ou en binôme à partir d'un tirage au sort, que tous respectent car cela leur semble juste, et qui détermine la formation des groupes et les oblige à travailler avec d'autres personnes que leurs amis. Un projet collaboratif les réunirait autour d'un but commun dont l'enjeu inciterait à la cohésion. La place accordée à chacun dans la démarche favoriserait un regard positif porté sur eux-même mais aussi sur les autres membres du collectif, puisque l'engagement de tous est jugé de la même importance.
Nous pouvons à nouveau remarquer la diversité des fonctionnements : certains élèves déclarent ne pas aimer du tout la compétition alors que d'autres ont des difficultés à travailler en groupe.

Les récompenses et sanctions

Énoncé		RÉSULTATS (fréquence des réponses)				
n°	Thème	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup	Sans opinion
8)	Récompenses motivantes ?	1	4	8	3	4
9)	Pourquoi?	[10] Pas de justification [3] Je ne vois pas de quelles récompenses vous parlez [2] Cela me donne plus de raisons de « me donner » [2] Les carambars [1] Quand la prof nous félicite [1] Les notes m'aident à savoir où j'en suis [1] Certains se montrent ingrats				
10)	Effets positifs des sanctions ?	4	2	9	3	2
11)	Pourquoi ?	[9] Pas de justification [3] Elles m'incitent simplement à ne pas bavarder [3] Justifiées, mais pas toujours assez sévères [1] Elles sont justes mais ne m'aide pas à m'améliorer [1] Elles m'obligent à me concentrer [1] Elles sont adaptées [1] Je ferais tout pour éviter du travail supplémentaire ou des retenues [1] Je n'aimerais pas avoir de sanctions car j'aime beaucoup l'espagnol				

J'avais volontairement formulé la question de manière qu'elle puisse englober jusqu'à la forme de socialisation ou les retours de toute sorte : « Les suites données aux projets (les "récompenses") t'incitent-elle à travailler ? » ; mais je suis restée trop générale et l'on peut se rendre compte que chacun a interprété et conçoit le terme « récompense » selon ses propres attentes. Certains sont satisfaits d'être simplement félicités par l'enseignant, d'autres ont besoin d'une bonne note pour se sentir récompensés de leurs efforts et d'autres encore associent le terme à un retour particulier qui ne soit pas seulement verbal. Pour cette raison les résultats de la question n°8 ne sont pas vraiment exploitables. Je peux juste prendre en note qu'un quart des élèves attendent mieux...mais mieux que quoi ? À quelles récompenses de mes pratiques se réfèrent-ils : aux moments où je les félicite collectivement, aux appréciations individuelles dans lesquelles j'essaie toujours de faire ressortir le positif et de proposer des remédiations, aux suites ludiques données aux activités plus longues et complexes (jeu de « Qui-est-ce ? » avec leurs avatars...) ou bien à l'exceptionnelle

fois où, juste avant Noël, j'avais caché des bonbons dans la salle et que suite à la « séance culturelle » dans laquelle ils s'étaient bien investis par équipe de cinq, chaque groupe avait eu à résoudre une énigme pour localiser dans l'espace ses récompenses gustatives? On peut constater néanmoins, étant données leurs justifications, que les récompenses semblent avoir un effet positif sur leur motivation.

Parce qu'elles représentent la reconnaissance du travail fourni, je crois qu'elles sont nécessaires, mais je pense qu'il faut éviter de créer une dépendance à celles qui écarteraient la possibilité de voir les élèves motivés intrinsèquement, donc celles qui n'auraient aucun lien direct avec le travail accompli antérieurement, la matière et le plaisir qu'elle pourrait susciter. Il faudrait donc, si l'on veut marquer le coup en allant plus loin que les simples félicitations, privilégier l'aspect « découverte culturelle » par exemple, ou bien offrir un temps plus ludique pour travailler différemment les points linguistiques abordés, ou encore « pousser plus loin » les formes de socialisation de leur(s) production(s)... Les possibilités sont multiples mais doivent, selon moi, tout de même rechercher un minimum d'engagement cognitif.

Quant à la question « Les sanctions t'incitent-elles à t'améliorer ? », elle était elle aussi assez mal tournée. Ont-ils interprété « les sanctions » comme « l'existence de sanctions » ou « lorsque tu es sanctionné» ? Ont-ils pensé simplement à une amélioration comportementale ou à une amélioration dans leur mise au travail ? La diversité des justifications témoignent des différents cas de figure.

Toujours est il que trois élèves sur cinq leur accordent un effet positif sur eux. Certains soulignent qu'elles ont uniquement de l'effet sur leur comportement. Plusieurs insistent sur leur légitimité, mais soulignent mon manque de sévérité. Quelques uns insistent plus sur leur rapport aux sanctions et témoignent de motivations extrinsèques peu autodéterminées : l'élève qui agit selon nos attentes surtout pour ne pas avoir de travail supplémentaire comme l'élève que cela attristerait de décevoir l'enseignant. La conclusion principale que j'en tire, c'est que je dois me montrer plus stricte.

12) Aurais-tu des suggestions à faire pour que le cours te soit plus motivant ?

Peu d'élèves ont répondu à cette question. Ceux qui l'ont fait ont suggéré de « continuer les travaux en îlots », « d'apprendre en rigolant », de « poursuivre ainsi », « d'exclure plus fréquemment les perturbateurs » et de « continuer à donner des leçons, mais plus les expliquer ».

Avec tout cela, j'ai encore de belles heures d'analyse et de réflexion devant moi pour intervenir au mieux.

BIBLIOGRAPHIE

BASSIS, Odette (2006). « La démarche d'auto-socio-construction du savoir ». *Dialogue*, n°120, décembre. GFEN. Article en ligne :
http://www.gfen.asso.fr/fr/la_demarche_d_auto_socio_construction
(dernière consultation le 08/06/2014)

BAUDRIT, Alain (2005). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck, DL. 160p.

BORDALLO, Isabelle et Jean-Paul GINESTET (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Éducation, 192 p.

CHUPIN, Julie et Aurélie SOBOCINSKI (2009). *Quand l'école innove!* Paris : Editions Autrement. 202p.

DESSUS, Philippe (2000). La motivation en milieu scolaire. In Laboratoire des Sciences de l'Éducation de Grenoble [en ligne]. Mis à jour en octobre 2001. Article en ligne :
http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/motivation.html
(dernière consultation le 08/06/2014)

FENOUILLET, Fabien (1999). « La motivation à l'école ». Article en ligne :
http://bernard.lefort.assoc.pagespro-orange.fr/documents_captures/motivation_ecole.pdf
(dernière consultation le 08/06/2014)

- 2009. « La « cagnotte » et les théories de la motivation ». In *Les Cahiers Pédagogiques* [en ligne]. Article en ligne :
http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-cagnotte-et-les-theories-de-la-motivation
(dernière consultation le 08/06/2014)

FLAVIER, Éric et Sylvie Moussay (2012). « Le projet de la classe ». *Les Cahiers Pédagogiques*, n°501, décembre 2012, pp.49-50

GIORDAN, André (2005). « Vive la motivation ? ». In *Les Cahiers Pédagogiques* [en ligne]. Article en ligne : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation
(dernière consultation le 08/06/2014)

HUBER Michel (2005). *Apprendre en projets (2ème édition revue et augmentée) : La pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale, 214p.

LACROIX, Marie-Ève et Pierre POTVIN (2009). « La motivation scolaire » [en ligne]. Université du Québec à Trois-Rivières. Article en ligne : http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/ (dernière consultation le 08/06/2014)

LEGRAIN, Hervé (2003). « Motivation à apprendre : mythe ou réalité ? » [en ligne]. In : INRP. Article en ligne : http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/50.pdf
(dernière consultation le 08/06/2014)

LENOIR, Pascal (2009). *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle : la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970-2007)* [en ligne]. In : Les Langues Modernes. p.279-315
Article en ligne : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/these_pascal_lenoir.pdf
(dernière consultation le 09/06/2014)

LOUVEAU, Élisabeth et François MANGENOT (2006) *Internet et la classe de langue.* Paris : CLE international. 159p.

MÉDIONI, Maria-Alice (2005) « La co-construction des savoirs au service de l'apprentissage d'une langue étrangère ». In GFEN Secteur langues [en ligne]. Article en ligne :
http://gfen.langues.free.fr/articles/articles_co_construction_savoirs.html
(dernière consultation le 08/06/2014)

- 2008. « M'dame, à quoi ça sert l'espagnol ? ». In Le GRAIN [en ligne]. Article en ligne : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=166:l-mdame-a-quoi-ca-sert-lespagnol--r-ou-lapprentissage-dune-langue-etrangere-peut-il-contribuer-a-la-construction-de-lemancipation-intellectuelle-&catid=54:analyses (dernière consultation le 08/06/2014)

-2010. « Pour une pédagogie de projet émancipatrice ». In GFEN Secteur langues [en ligne]. Article en ligne : http://gfen.langues.free.fr/articles/Projet.pdf (dernière consultation le 08/06/2014)

MEIRIEU Philippe et Pierre FRACKOWIAK (2008). *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* La Tour d'Aigues : Éd. de l'Aube. 110 p. Monde en cours

MILIS, Marie (2009). *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet.* Lyon : Chronique sociale. 157p.

PERRENOUD, Philippe (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. *Les Cahiers Pédagogiques*, n°314-315, pp.19-25. Article en ligne :
http://www.cahiers-pedagogiques.com/Sens-du-travail-et-travail-du-sens-a-l-ecole
(dernière consultation le 08/06/2014)

- 1994. « La communication en classe : onze dilemmes » [en ligne]. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation. Université de Genève. Article en ligne :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html
(dernière consultation le 08/06/2014)

PUREN, Christian (2002) « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». Les Langues Modernes, n°3, « L'interculturel », Paris : APLV, pp.55-71.
Articles en ligne : http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/
(dernière consultation le 08/06/2014)

- 2006a « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le Monde,* n°347, septembre-octobre 2006, pp. 37-40. Article en ligne :
http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/
(dernière consultation le 08/06/2014)

- 2006b « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique ». *Le Français dans le Monde,* n° 348, novembre-décembre 2006, pp. 42-44.
Article en ligne :
http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006h/
(dernière consultation le 08/06/2014)

ROCHEIX, Jean-Yves (2013). « Les pièges de la différenciation ». Les Cahiers Pédagogiques, n°503, février 2013, pp.37-38

THIRIET, Christine, Lara Massartic et Geneviève Sotom (2013). « L'essentiel : l'envie d'apprendre». Les Cahiers Pédagogiques, n°501, décembre 2012, pp.49-50

TILMAN, Francis et Dominique Grootaers (2013). « La pédagogie coopérative : Pratiques et valeurs d'une pédagogie émancipatrice » [en ligne] In Le GRAIN. Article en ligne :
http://www.legrainasbl.org/images/PDF/etude2013.pdf
(dernière consultation le 08/06/2014)

VASSILEF, Jean (2003). *La pédagogie du projet en formation*, Lyon : Chronique sociale. 153p.

VIAU, Rolland (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent(Québec) : Éditions du renouveau pédagogique. 209p.

ZAKHARTCHOUK dir. (2004). « La motivation » : Journée de formation continue à L'IUFM de Paris. In Les Cahiers Pédagogiques [en ligne]. Article en ligne : http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-motivation (dernière consultation le 08/06/2014)

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) Lolita THOBIE
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le

Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint à tous les rapports, dossiers, mémoires.

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

université angers