



L'atelier de roman-photo : une approche par projet pour renforcer les compétences en rédaction des étudiants au niveau A2

PHAM Phuong Thao
Université de Hanoï

DINH Mai Trang
Université de Hanoï

Résumé

Cet article présente une expérimentation de l'enseignement par projet à travers un atelier de création de roman-photo à l'Université de Hanoï. Conçu en 2024, cet atelier a pour objectif de renforcer la compétence écrite en français (niveau A2) et de stimuler la motivation intrinsèque des étudiants. Le roman-photo, encore peu connu au Vietnam, est utilisé à la fois comme support culturel francophone et comme produit final réalisé par les apprenants.

L'étude expose le cadre théorique de l'approche actionnelle et de l'enseignement par projet, décrit les principales étapes de l'atelier et analyse une production finale ainsi qu'une enquête menée auprès des participants. Les résultats indiquent que ce dispositif favorise l'engagement des étudiants et améliore leurs compétences linguistiques, tout en mettant en valeur la créativité et la culture francophone.

Mots-clés : enseignement par projet, roman-photo, motivation, production écrite, FLE

Introduction

Dans l'enseignement universitaire au Vietnam, l'enseignement traditionnel de la compétence écrite repose principalement sur l'exploitation de documents-modèles tirés des manuels. Si cette méthode classique présente l'avantage de familiariser les étudiants avec des textes dont les sujets relèvent de la vie quotidienne, elle ne parvient pas à éveiller leur créativité ni à stimuler chez eux une réelle motivation.

L'enseignement actionnel par projet, où la production finale constitue le véritable moteur d'apprentissage, est susceptible de susciter la motivation des étudiants. Dans le cadre de cet article, nous décrirons un outil pédagogique innovant, car peu familier dans le contexte vietnamien, qui s'est révélé particulièrement attractif et ludique. Le roman-photo, forme hybride entre cinéma et bande dessinée, encourage les étudiants à mettre en scène leurs propres photographies, mobilisant leur imagination et les acquis linguistiques travaillés en classe. Au-delà de l'apprentissage formel, les étudiants se transforment en véritable équipe artistique, assumant des rôles diversifiés, tout en s'immergeant dans des situations de la vie quotidienne, enrichies par des connaissances sociales et linguistiques. Cette démarche repositionne les étudiants comme auteurs de leur projet, tandis que l'enseignant adopte un rôle d'accompagnateur plutôt que d'instructeur traditionnel.

Dans les sections suivantes, nous détaillerons les référents théoriques qui fondent cette approche, en explorant l'impact de l'enseignement par projet sur l'apprentissage des langues étrangères au niveau A2. Nous décrirons ensuite le déroulement pratique de l'atelier, en montrant comment il contribue à renforcer les compétences écrites des étudiants tout en stimulant leur motivation

1. Fondements théoriques

1.1. L'enseignement actionnel

Selon Krashen (1985), le concept de filtre affectif met en lumière l'importance du plaisir dans l'apprentissage, qui est essentiel à la progression d'acquisition de la langue. Pour Fenouillet (2012), la motivation peut être divisée en deux types : extrinsèque et intrinsèque. La motivation extrinsèque incite les étudiants à s'investir dans une activité en vue d'obtenir une récompense externe, telle qu'une bonne note ou l'approbation des enseignants. À l'inverse, la motivation intrinsèque pousse l'apprenant à participer par pur plaisir ou par intérêt personnel. Cependant, dans le cadre universitaire, cette dernière est souvent diminuée par les contraintes d'évaluation, ce qui limite l'autonomie des étudiants.

C'est dans cette perspective que des dispositifs tels qu'un atelier d'écriture créative revêtent une importance particulière. En libérant l'écriture des enjeux d'évaluation, les étudiants s'engagent non pas pour répondre à des attentes académiques, mais pour le plaisir de créer et d'imaginer. Cette approche permet de reconsidérer la perception

du français, non plus comme une simple discipline académique, mais comme un outil de communication authentique, renforçant ainsi la créativité et la motivation intrinsèque des apprenants. Bara *et al.* (2011) illustrent cette idée en soulignant que :

D'un point de vue méthodologique, l'atelier d'écriture créative déplace l'objet de l'apprentissage : les étudiants n'écrivent plus pour être évalués ou passer un examen, mais bien pour le plaisir de la création. Cet atelier les plonge dans la fonction poétique du langage telle que la définit Roman Jakobson, où la forme du texte devient centrale. Le plaisir éprouvé par les apprenants est une source incomparable de motivation, et la découverte de leur créativité en langue étrangère leur permet de percevoir cette langue non seulement comme une matière scolaire, mais aussi comme un vecteur de communication. Ils en oublient qu'ils travaillent en français, tout en progressant. (p. 3)

La motivation se voit considérablement augmentée lorsque les étudiants sont activement engagés dans des activités qui leur offrent l'opportunité de s'exprimer et de collaborer. Ce dynamisme prend toute sa dimension dans l'enseignement par projet, qui sollicite non seulement les compétences linguistiques, mais également les compétences sociales des apprenants, consolidant ainsi leur investissement.

La prise en compte d'une compréhension approfondie de la motivation des apprenants dans l'analyse des difficultés rédactionnelles permet d'élaborer des approches pédagogiques plus adaptées, suscitant l'intérêt et l'engagement des étudiants dans l'apprentissage de l'écriture. Ce processus motivationnel, favorisé par les activités créatives, s'inscrit dans une démarche plus vaste d'enseignement par projet.

Cette méthode repose sur l'approche actionnelle, promue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui privilégie l'apprentissage par l'action. La langue devient ainsi un outil de communication au service de projets concrets. Ce passage de la théorie à la pratique permet aux apprenants d'actualiser leur savoir-faire dans des situations authentiques, comme l'atelier de création de roman-photo.

La pédagogie de projet repose sur un modèle d'enseignement où l'apprenant se positionne activement dans la co-construction de ses savoirs. Ce processus est structuré autour d'activités répondant aux besoins et intérêts des élèves en tenant compte de leur environnement immédiat, avec pour objectif la création d'un produit concret. Cette approche, qui encourage l'acquisition des connaissances par la réalisation d'un projet individuel ou collectif, favorise une implication profonde des apprenants et intensifie la collaboration entre eux.

L'enseignement par projet, et plus spécifiquement l'approche actionnelle, repose sur l'action, qui se place au cœur de l'expérience d'apprentissage (Hakim et Bahmad, 2023). Cette perspective, ancrée dans les théories constructivistes de Piaget, indique que l'apprentissage s'effectue par l'interaction avec le milieu, l'intégration de nouvelles informations et la réorganisation des savoirs acquis.

L'approche par projet ne se limite pas à la simple exécution d'une tâche : elle engage les apprenants dans une démarche collective autour d'objectifs clairs et concrets, en sollicitant leurs compétences linguistiques et sociales. Comme l'affirme Boutinet (1996), « le projet pédagogique, centré sur des objectifs négociés et des modalités précises pour les atteindre, place les acteurs dans une situation où ils doivent choisir, décider et agir. Le projet devient ainsi le cadre même de l'apprentissage » (p. 49).

L'approche actionnelle transforme l'apprenant en un utilisateur actif de la langue, mais surtout en un acteur social évoluant dans des contextes authentiques. Capra et Arpin (2002) soulignent que cette pédagogie permet à l'apprenant de confronter ses conceptions initiales à des informations nouvelles, favorisant ainsi un processus de transformation et d'appropriation des savoirs. En interagissant avec leur environnement, les étudiants orientent leurs questionnements, relient leurs connaissances antérieures à de nouveaux savoirs, et modifient ainsi leurs représentations initiales. La motivation joue un rôle central dans ce processus, car l'étudiant, investi dans la réalisation du projet, traverse chaque étape avec la détermination de voir aboutir ses efforts et de réussir son projet.

1.2. Atelier de roman-photo au niveau A2 : une pédagogie par projet

Le site de France Éducation International a publié les descripteurs au niveau A2 du CECRL¹ dans lesquels les attentes en production écrite demandent que les apprenants soient capables de relater un événement, des activités ou une expérience personnelle en y apportant des détails et des exemples, tout en décrivant leurs émotions et leurs réactions. La narration devient ainsi un outil indispensable pour maîtriser cette compétence.

Bruner (1983) ajoute que la narration constitue un mode important d'organisation de l'expérience humaine. Cette structuration narrative permet aux apprenants de renforcer leur maîtrise de la cohérence discursive ainsi que de la syntaxe, deux éléments essentiels à ce niveau (Swain, 1995), notamment par la prise de conscience des difficultés lors de la production. Dörnyei (2001) souligne également que l'engagement émotionnel et cognitif des apprenants est essentiel pour le développement de leurs compétences.

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère, l'atelier de roman-photo permet d'intégrer cette dimension narrative en favorisant la collaboration entre les apprenants. Ils élaborent des scénarios, créent des personnages et mettent en scène leurs récits sous la supervision de l'enseignant. Cette approche dynamique stimule la créativité et favorise l'autonomie des apprenants, tout en renforçant leurs compétences linguistiques, sociales et organisationnelles.

Concrètement, au cours de l'atelier que nous avons imaginé, les étudiants réalisent un roman-photo à travers plusieurs étapes. Ils participent à des séances successives

¹ <https://www.france-education-international.fr/document/cecrldescripteurs2>

où des notions clés (comme le synopsis, l'intrigue, les bulles, le scénario, etc.) sont progressivement introduites avec des exemples et des consignes. Ce cadre, non évaluatif mais plutôt convivial, encourage les apprenants à créer une œuvre finale. Ils deviennent ainsi une équipe d'artistes, qui crée leur propre histoire en mobilisant le vocabulaire et la grammaire qu'ils ont déjà appris.

En outre, les étudiants peuvent intégrer des traits culturels communs à leur contexte social dans leurs créations. Ces éléments culturels, représentatifs de leurs valeurs ou de leur environnement quotidien, enrichissent le produit final, ce qui le rend à la fois personnel et authentique. Cette dimension culturelle dans ces produits renforce la pertinence de l'activité, car elle leur permet de relier leurs apprentissages linguistiques à des réalités concrètes qu'ils vivent ou connaissent, en produisant un document social, concrétisé dans la vie réelle, comme ce que Perrichon (2009) a souligné : « À travers la mise en place d'un projet pédagogique, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune dont la matérialisation est le produit du projet » (p. 91).

Les apprenants, en travaillant avec leurs propres images (une méthode particulièrement adaptée pour ceux qui ne maîtrisent pas le dessin), se sentent libres avec leur imagination pour élaborer une histoire, ce qui semble plus stimulant que les exercices traditionnels consistant à imiter des textes dans les manuels. Grâce à cette approche actionnelle et communicative, les étudiants peuvent pratiquer la langue de manière active :

Une entreprise collective gérée par le groupe-classe, orientée vers une production concrète, qui induit un ensemble de tâches où chaque élève peut jouer un rôle actif, en fonction de ses capacités et de ses intérêts ; qui suscite l'apprentissage de savoir-faire en gestion de projet et favorise simultanément des apprentissages inscrits au programme d'une ou plusieurs disciplines (Perrenoud, 1999, p. 3).

Enfin, l'amélioration de la compétence d'écriture des étudiants ne se trouve pas dans le produit final mais dans le processus du projet, à travers chaque étape, comme préconisé par le CECRL. Le projet de roman-photo adhère à ce principe, et encourage les apprenants à réviser et à affiner leurs productions tout au long du processus. Cela contribue ainsi à un apprentissage approfondi.

1.3. Rôle de l'enseignant et des étudiants

L'enseignement par projet, particulièrement adapté au niveau A2, permet aux apprenants d'améliorer dans leur apprentissage à travers des tâches concrètes et collaboratives. Cette approche, centrée sur des objectifs pratiques, engage activement aussi bien les enseignants que les étudiants dans une dynamique de co-construction du savoir.

La notion d'étayage développée par Bruner (1983) redéfinit le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage par projet, qui devient animateur, organisateur et guide. Il ne

travaille plus comme un enseignant au sens traditionnel du terme, mais devient un soutien, progressivement réduit jusqu'à ce que les apprenants gagnent en confiance et en autonomie, les préparant à assumer la responsabilité de leurs apprentissages.

Dans le cadre d'un atelier de roman-photo, cette approche se concrétise par une délégation progressive des responsabilités aux étudiants. Ils sont ainsi chargés de la planification et de l'exécution de leurs projets, ce qui renforce leur sens des responsabilités et leur capacité à s'organiser de manière autonome. Le projet devient alors un espace d'apprentissage où les décisions et actions des apprenants sont centralisées.

En somme, l'atelier de roman-photo crée un environnement pédagogique stimulant, qui favorise l'autonomie et la collaboration, grâce à un engagement dans des tâches concrètes et créatives des étudiants. Cette méthode contribue non seulement à l'acquisition de compétences linguistiques, mais aussi à une meilleure organisation du travail et à une gestion plus efficace du temps, des aspects que nous approfondirons dans la section suivante, qui porte sur les résultats et données quantitatives.

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Démarche méthodologique

Nous avons mené une étude expérimentale visant à explorer l'impact du dispositif proposé. Deux groupes d'étudiants de première année de l'Université de Hanoï ont été constitués : un groupe expérimental ayant participé à l'atelier, et un groupe témoin suivant un parcours d'apprentissage traditionnel. Après l'atelier, nous avons proposé une enquête exploratoire auprès des participants du groupe expérimental, qui porte sur leur perception quant à l'amélioration de leurs compétences en écriture, l'efficacité du travail collaboratif, les difficultés linguistiques rencontrées, ainsi que leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage du français à l'issue de l'atelier. En raison des limites linguistiques des participants, nous leur avons posé des questions en vietnamien afin d'en garantir la compréhension optimale.

De plus, une production écrite a également été demandée aux deux groupes afin d'observer les effets possibles de l'atelier. Ces productions ont ensuite été analysées à l'aide d'une grille d'évaluation élaborée par l'Université de Hanoï, dans le cadre du module A2, adaptée aux descripteurs de la compétence d'écriture de CECRL. Cette démarche nous permet ensuite de dégager ses apports pédagogiques, ainsi que ses limites.

2.2. Profil des participants

L'atelier de roman-photo a été mené auprès de 68 étudiants de première année, sur un total de 179 étudiants (promotion 2023-2027) inscrits au Département de Français de l'Université de Hanoï, dans le cadre du module A2 du programme universitaire.

Ces apprenants, âgés de 18 à 20 ans, ont commencé l'apprentissage du français langue étrangère dès leur entrée à l'université.

Les 68 étudiants concernés ont participé à l'atelier sur une base volontaire. D'après nos observations, ils rencontrent des difficultés en production écrite : manque de vocabulaire, erreurs grammaticales fréquentes (conjugaisons, accords, articles), structuration peu claire, et enchaînement d'idées souvent incohérent. Leur manque de confiance affecte également la motivation à écrire.

La majorité d'entre eux n'avait jamais été exposée auparavant au genre du roman-photo, ce qui a permis d'introduire cette activité comme une expérience à la fois inédite, créative et formatrice. Au moment de l'expérimentation, tous les participants avaient suivi environ 210 unités d'enseignement formel en français, équivalant à 175 heures de formation (Université de Hanoï, 2024), réparties entre des cours de grammaire, de vocabulaire, de production écrite, d'expression orale et de compréhension de l'écrit et de l'oral. Cette formation diversifiée a constitué un socle pédagogique favorable à la mise en œuvre du projet.

2.3. Déroulement de l'atelier

2.3.1. Phase de conceptualisation de l'atelier

L'atelier se déroule sur cinq séances de 60 minutes chacune. Dans chaque séance, les étudiants sont invités à réaliser des devoirs, qui sont ensuite corrigés au début de la séance suivante. La classe est divisée en groupes de 5 à 6 apprenants.

Avant de commencer l'atelier, nous avons annoncé aux étudiants ses objectifs, qui sont :

- ◆ Découvrir, analyser et s'appropriier le format du roman-photo ;
- ◆ Enrichir leur vocabulaire ;
- ◆ Améliorer leurs compétences en rédaction ;
- ◆ Développer leurs aptitudes à travailler en équipe.

Il convient de souligner que, bien que le produit final ne vise pas directement l'amélioration de la compétence écrite, l'ensemble du processus conduit les étudiants à structurer leur récit de manière cohérente et engageante. Grâce aux activités d'écriture, telles que la rédaction d'un synopsis ou d'un résumé, ils progressent à la fois dans la créativité et la maîtrise linguistique. Ce processus progressif favorise une appropriation plus profonde des notions et permet un développement personnel et un apprentissage collaboratif.

Tableau 1. *Déroulement de l'atelier de roman-photo*

	Objectifs	Déroulement	Activités à domicile
Séance 1 : Introduction au roman-photo	Cette séance a pour but de fournir une vue d'ensemble sur le roman-photo, d'annoncer les attentes du projet final et de guider les étudiants dans la structuration d'une histoire.	L'enseignant présente un ou deux exemples de romans-photos et invite les étudiants à les lire attentivement. Ils doivent ensuite reconstruire une carte mentale et établir un plan narratif de l'histoire, en analysant les personnages principaux. Sujets abordés : relations sociales – études – vie professionnelle (thèmes adaptés au niveau A2).	L'enseignant distribue un ou deux autres exemples et demande aux étudiants de répéter le processus de lecture, de construction de la carte mentale et d'analyse des personnages. En parallèle, il les incite à commencer à réfléchir à leur propre histoire.
Séance 2 : Développement de l'idée de l'histoire	Les étudiants commencent à générer des idées initiales pour une histoire potentielle.	L'enseignant corrige en classe les exercices réalisés à domicile. L'enseignant demande à chaque groupe d'écrire leur propre histoire, d'élaborer une carte mentale, un plan narratif, ainsi qu'une description détaillée des personnages.	L'enseignant demande aux étudiants d'affiner leur travail.
Séance 3 : Développement de l'intrigue	Cette séance permet aux étudiants de développer une compréhension approfondie et d'assurer la cohérence de l'ensemble de l'histoire.	L'enseignant commence par corriger collectivement les devoirs réalisés à domicile avec toute la classe. Il introduit ensuite les concepts de « synopsis » et « intrigue de l'histoire », en expliquant leur importance dans la construction d'un récit.	Les étudiants sont invités à concevoir un storyboard, à réaliser un montage visuel, ainsi qu'à rédiger un synopsis détaillé de leur récit.

		<p>L'enseignant présente le synopsis de l'exemple étudié lors de la première séance et guide les étudiants dans la rédaction de leur propre synopsis.</p> <p>Ensuite, l'enseignant présente le concept du storyboard, tel que décrit par Dorance (2008), et montre aux étudiants les étapes à suivre pour en créer un. Les étudiants sont ensuite invités à concevoir leur propre storyboard pour leur histoire.</p>	
<p>Séance 4 : Exploration visuelle</p>	<p>Cette séance vise à approfondir la compréhension des éléments constitutifs d'un roman-photo et à se familiariser avec la notion de plan photographique.</p>	<p>L'enseignant commence par corriger les exercices que les étudiants ont réalisés à domicile. Ensuite, il introduit les termes spécifiques liés au roman-photo, tels que « cartouches », « bulles », « vignettes » et « montage », en expliquant leur rôle dans la composition photographique.</p> <p>L'enseignant distribue ensuite une feuille vierge avec des cadres vides et demande aux étudiants de compléter cette feuille en associant correctement les termes aux différentes parties de la page.</p> <p>Ensuite, les étudiants sont invités à prendre une photo, à y ajouter des bulles et des cartouches si nécessaire.</p>	<p>Les étudiants continuent à prendre des photos et commencent l'élaboration de leur propre roman-photo, en appliquant les concepts appris pendant la séance.</p>

		<p>Ils doivent ensuite décrire leur photo en justifiant leur choix de composition, en se référant au plan, à l'arrière-plan et aux personnages présents.</p>	
<p>Séance 5 : Finalisation et présentation</p>	<p>Cette séance a pour objectif d'aider les étudiants à améliorer leur projet final tout en développant leurs compétences en matière de présentation orale. Ils auront l'opportunité de recevoir des retours constructifs de la part de leurs camarades et de l'enseignant, afin d'affiner leur travail.</p>	<p>L'enseignant commence par corriger les travaux que les étudiants ont réalisés, en fournissant des commentaires détaillés sur la qualité de leur production. Ensuite, chaque groupe présente son projet de roman-photo devant la classe. Les autres étudiants sont invités à donner des feedbacks, à poser des questions et à faire des suggestions pour améliorer le projet.</p> <p>L'enseignant apporte ensuite une évaluation plus approfondie, soulignant les points forts et les aspects à améliorer, tout en donnant des conseils pratiques pour finaliser le travail.</p> <p>Enfin, une enquête de satisfaction est menée auprès des étudiants afin de recueillir leurs impressions sur l'atelier et leur expérience tout au long du processus.</p>	<p>Les étudiants sont invités à publier leur roman-photo sur une plateforme en ligne, comme les réseaux sociaux ou un blog, afin de partager leur travail avec un public plus large.</p>

2.3.2. Phase de consolidation

Après l'initiation aux concepts fondamentaux lors des cinq premières séances, cette deuxième phase vise à renforcer les compétences acquises en approfondissant la maîtrise de cet exercice créatif. Les apprenants sont désormais invités à concevoir de nouveaux romans-photos sur un sujet proposé par l'enseignant. Cette approche plus autonome favorise l'appropriation du processus créatif et encourage l'initiative personnelle des étudiants.

Par ailleurs, le travail ne se limite plus à des sessions en présentiel : les échanges entre l'enseignant et les groupes se déroulent principalement en ligne, offrant ainsi une plus grande flexibilité dans la gestion des emplois du temps. La seule exception est la présentation finale, qui se fait dans une ambiance conviviale, comparable à une exposition. Ce moment est propice aux échanges, permettant à chacun de commenter les productions des autres et de discuter librement autour des œuvres réalisées.

Durant cette phase, le rôle de l'enseignant devient davantage celui d'un conseiller ou d'un accompagnateur, intervenant essentiellement pour corriger ou orienter. Les étudiants, quant à eux, jouent le rôle d'auteurs et de créateurs, deviennent de véritables équipes artistiques autonomes, responsables du respect des délais et de la cohérence globale de leur production. L'objectif de cette approche est de renforcer l'autonomie des étudiants, en les encourageant à prendre en charge la qualité et la structure de leur travail.

Le déroulement détaillé de la deuxième phase de l'atelier est décrit dans le tableau 2.

Tableau 2. *Déroulement de la deuxième phase de l'atelier*

Activité(s)	Délai
Élaboration du plan narratif et de la carte mentale	3 jours
Rédaction du résumé et description des personnages	2 jours
Réalisation du storyboard de l'histoire	3 jours
Création du roman-photo	3 jours
Relecture et feedback de l'enseignant, suivi des modifications apportées par les auteurs (2 jours)	
Présentation finale devant la classe	1 jour

En somme, cette phase de consolidation permet aux étudiants de perfectionner leurs compétences en rédaction, structuration et collaboration. Elle leur donne l'occasion de s'intégrer pleinement au processus créatif du roman-photo, en renforçant leur confiance en eux dans un cadre collaboratif et stimulant.

2.4. Évaluation de l'atelier

Après deux mois de participation à l'atelier de roman-photo, chaque équipe du groupe expérimental, composée de 5 à 6 étudiants, a produit entre 4 et 5 romans-photos. Lors de ce processus créatif, ces productions ont été conçues de façon entièrement collaborative à travers plusieurs étapes (scénarisation, rédaction, prise de photos, mise en page). Chaque groupe a organisé son travail de manière autonome : les étudiants ont librement négocié la répartition des rôles en fonction de leurs affinités et compétences, tout en maintenant des échanges constants pour harmoniser leurs idées. Ils ont ainsi dû :

- ◆ débattre collectivement des choix narratifs ;
- ◆ relire et corriger mutuellement leurs textes ;
- ◆ coordonner leurs efforts pour la prise d'images et la mise en page.

Cette dynamique de coopération a permis aux apprenants de mobiliser simultanément des compétences linguistiques (rédaction, correction), créatives (scénario, composition visuelle) et organisationnelles (gestion de projet, délais). Elle a surtout transformé l'apprentissage du français en une expérience active et motivante.

La création de ces romans-photos a offert un cadre concret pour développer la compétence d'expression écrite du niveau A2, notamment à travers

- ◆ la rédaction de récits structurés basés sur leur vécu ;
- ◆ l'appropriation des temps du passé dans un contexte authentique.

En observant leurs interactions et productions, nous avons pu évaluer non seulement leurs progrès linguistiques, mais aussi leur capacité à s'auto-organiser et à apprendre par les pairs.

Afin de mieux comprendre l'impact de ces activités sur les étudiants, notamment en termes de motivation, de collaboration et de progrès linguistique, nous avons conçu un questionnaire distribué à l'ensemble du groupe expérimental à l'issue de l'atelier.

Les questions principales portaient sur l'intérêt accru que l'atelier aurait pu susciter pour l'apprentissage du français : dans quelle mesure cet atelier a-t-il contribué à l'amélioration de leurs compétences en production écrite ? Une question spécifique a également exploré les préférences des étudiants sur le travail en groupe, afin d'évaluer l'efficacité de la collaboration au sein des équipes. Le travail collaboratif a-t-il favorisé le développement créatif du roman-photo, ainsi que l'apprentissage global du français ? Plus largement, la pédagogie par projet, centrée sur la création d'un roman-photo, est-elle considérée comme une approche efficace pour pratiquer le français de manière innovante ?

Afin de compléter cette approche subjective par une observation plus concrète de leurs acquis linguistiques, nous avons proposé aux étudiants de réaliser un travail individuel qui consiste à rédiger une courte histoire. Cette tâche visait à évaluer directement la compétence narrative, telle que définie dans le CECRL au niveau A2. Ce travail a été évalué selon une grille d'évaluation adaptée au niveau A2 (France Éducation International) proposée par le Département de français de l'Université de

Hanoï dans son programme d'études universitaires (Université de Hanoï, 2024), en nous basant sur les critères figurant dans le tableau 3.

Tableau 3. *Grille d'évaluation du travail écrit (Université de Hanoï, 2024)*

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée.	... /1 pt
Capacité à raconter et à écrire Peut décrire de manière simple des aspects quotidiens de son environnement (gens, choses, lieux) et des événements, des activités passées, des expériences personnelles.	... /2 pts
Capacité à donner ses impressions Peut communiquer sommairement ses impressions, expliquer pourquoi une chose plaît ou déplaît.	... /1 pt
Lexique/Orthographe Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatif à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas orthographique.	... /2 pts
Morphosyntaxe/Orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	... /2 pts
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	... /2 pts
Total	... /10 pts

Cette étape nous a permis de comparer les performances du groupe expérimental (les étudiants ayant participé à l'atelier) avec celles du groupe contrôle, composé de 111 étudiants n'ayant pas pris part à l'activité. L'analyse comparative, bien que ponctuelle, a permis de dégager certaines tendances intéressantes concernant le développement des compétences rédactionnelles.

Ces observations doivent néanmoins être considérées comme des indications exploratoires. Elles constituent une première base de réflexion sur les apports potentiels de l'atelier, mais nécessitent d'être confirmées par des études futures plus systématiques.

3. Résultats

Comme indiqué précédemment, une enquête a été menée auprès des étudiants du groupe expérimental afin de recueillir des données qualitatives sur leur ressenti, leur motivation ainsi que leur perception sur les compétences développées au cours de l'activité. Son résultat est montré dans le tableau 4.

Tableau 4. *Nombre et pourcentage de réponses positives aux questions évaluant la motivation suscitée par l'atelier*

Catégorie	Question	Nombre d'étudiants	Pourcentage de réponses positives
Amélioration des compétences	L'atelier a-t-il amélioré vos compétences en écriture ?	56	82,4 %
	Structurer une histoire en images et en texte a-t-il aidé à organiser vos idées en français ?	62	90,6 %
Travail collaboratif	Le travail en groupe a-t-il amélioré votre capacité à collaborer efficacement ?	58	84,7 %
	L'échange de feedback entre groupes a-t-il amélioré votre propre production écrite ?	59	87,3 %
Motivation et engagement	L'atelier a-t-il renforcé votre motivation à apprendre le français ?	64	93,8 %
	Avez-vous trouvé l'activité captivante et engageante ?	65	95,6 %
	La collaboration a-t-elle renforcé votre envie de participer aux activités en classe ?	60	88,2 %
Compétences grammaticales et lexicales	Avez-vous rencontré des difficultés linguistiques concernant le vocabulaire et la grammaire pendant l'atelier ?	58	87,3 %
	Avez-vous enrichi votre vocabulaire grâce à la lecture des romans-photos de vos camarades ?	59	87,6 %
	L'atelier a-t-il aidé à améliorer vos connaissances de la grammaire et du vocabulaire français ?	62	91,2 %
Confort à l'oral	Vous sentez-vous plus à l'aise pour vous exprimer en français après l'atelier ?	60	88,2 %

Parmi les résultats les plus marquants, 82,4 % des étudiants (56 participants) ont affirmé que l'atelier de roman-photo avait amélioré leurs compétences en écriture, notamment en ce qui concerne la capacité à structurer et à organiser leurs idées. En effet, 90,6 % (62 étudiants) ont précisé que le processus de création d'une histoire à partir d'images les avait aidés à mieux organiser leurs idées et à être plus cohérents dans leurs productions écrites. Cela souligne l'efficacité de cette approche visuelle et narrative pour stimuler une écriture structurée.

L'atelier a également eu un impact considérable sur le travail en équipe : 84,7 % des étudiants (58 participants) ont estimé que le travail en groupe avait renforcé leur capacité à coopérer avec leurs camarades. De plus, 87,3 % (59 étudiants) ont jugé que l'échange de feedback entre les groupes a contribué à améliorer leur propre production écrite. Ces chiffres témoignent de l'importance du travail collaboratif dans le développement non seulement des compétences linguistiques mais aussi des compétences sociales.

Malgré les résultats globalement positifs, une grande partie des étudiants (58 sur 68, soit 87,3 %) a déclaré avoir rencontré des difficultés linguistiques liées au vocabulaire et à la grammaire pendant l'atelier, en particulier lors de la rédaction des dialogues et des descriptions. Toutefois, la majorité des participants (87,6 %, soit 59 étudiants) estime avoir enrichi son vocabulaire grâce à la lecture des romans-photos produits par leurs camarades. En outre, 91,2 % des étudiants interrogés (soit 62 sur 68) affirment que l'atelier les a aidés à améliorer leur compréhension et leurs connaissances en grammaire et vocabulaire français. Ces résultats indiquent que, malgré les obstacles rencontrés, l'atelier constitue un environnement favorable à l'apprentissage lexical et grammatical, à travers une approche contextualisée et collaborative.

L'un des effets les plus marquants de l'atelier a été son influence sur la motivation des étudiants. Avant l'atelier, seulement 42,6 % des étudiants se disaient très motivés pour apprendre le français. Après l'activité, ce taux est monté à 93,8 % (64 étudiants), montrant un effet transformateur sur l'engagement des apprenants. Cette augmentation de la motivation peut être expliquée par l'aspect ludique et créatif de l'atelier, qui a rendu l'apprentissage du français plus concret et interactif. Par ailleurs, 95,6 % (65 étudiants) ont trouvé l'activité captivante et engageante. Dès lors, les projets créatifs peuvent jouer un rôle crucial dans la stimulation de l'intérêt pour la langue.

Enfin, l'atelier a également eu un impact positif sur la confiance des étudiants à s'exprimer en français. 88,2 % (60 étudiants) déclarent se sentir plus à l'aise pour parler français après l'activité, tant en classe que dans les échanges informels. Cela montre que l'impact de l'atelier dépasse le cadre de l'écrit pour favoriser également la prise de parole et l'assurance communicative.

Ces perceptions positives des étudiants se confirment par les résultats chiffrés obtenus lors de l'évaluation finale, qui montrent une nette amélioration des performances du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle.

Les résultats (tableau 5) montrent que les étudiants du groupe expérimental ont obtenu de meilleures performances que ceux du groupe contrôle. 38,2 % des étudiants du premier groupe ont reçu une note supérieure à 8/10 (très bien), tandis que dans l'autre groupe, cette proportion était de 29,7 %. De plus, 51,5 % des apprenants du groupe expérimental ont obtenu des notes comprises entre 6,5 et 7,9/10, contre 54,1 % pour le groupe contrôle. Enfin, seulement 10,3 % des étudiants du groupe expérimental ont reçu un score moyen (entre 5 et 6,4/10), contre 16,2 % dans le groupe contrôle.

Tableau 5. *Nombre et pourcentage d'étudiants appartenant au groupe expérimental et au groupe contrôle et ayant obtenu la mention « très bien », « bien » et « moyen » à la production écrite*

Catégories de notes	Groupe expérimental (68 étudiants)	Groupe contrôle (111 étudiants)
Très bien (note >8/10)	38,2 % (26 étudiants)	29,7 % (33 étudiants)
Bien (note entre 6,5 et 7,9)	51,5 % (35 étudiants)	54,1 % (60 étudiants)
Moyen (note entre 5 et 6,4)	10,3 % (7 étudiants)	16,2 % (18 étudiants)

4. Discussion et limites de la recherche

Ces résultats montrent l'efficacité globale de l'atelier de roman-photo, qui améliore non seulement les compétences linguistiques des étudiants, mais aussi stimule leur motivation et leur engagement. L'accroissement motivationnel observé et la perception positive de l'activité par les étudiants confirment que les approches pédagogiques plus créatives et collaboratives peuvent générer des résultats significatifs. Cette expérimentation suggère que les projets intégrant créativité et interaction, comme le roman-photo, constituent des outils pertinents pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE), en particulier dans un contexte où l'implication des étudiants est primordiale.

Cependant, bien que les résultats soient majoritairement positifs, les difficultés linguistiques rencontrées par une grande partie d'étudiants montrent qu'un accompagnement plus ciblé sur les aspects grammaticaux et lexicaux reste nécessaire. Un soutien pédagogique renforcé pourrait permettre de diminuer les obstacles rencontrés et d'augmenter les bénéfices de ce type d'activité.

De plus, bien que la grille d'évaluation DELF A2 minimise la subjectivité, il n'est pas possible de capter toutes les nuances des progrès individuels, l'évaluation des productions d'écriture reste partiellement influencée par l'interprétation des enseignants, en fonction de leurs expériences et attentes personnelles. En outre, des différences dans les critères d'évaluation peuvent entraîner des différences dans les notes attribuées, ce qui rend l'analyse globale des résultats moins homogène. Une évaluation plus collaborative ou des outils numériques d'évaluation standardisés pourraient contribuer à atténuer cette variabilité.

De plus, en l'absence d'une évaluation diagnostique réalisée au début de l'expérimentation, nous avons toutefois constaté une progression notable de la motivation des étudiants, tant dans l'apprentissage du français que dans le travail collaboratif. Par ailleurs, les résultats encourageants obtenus par les participants dans leur production écrite après l'atelier constituent un indicateur positif quant à l'efficacité de ce projet, notamment en ce qui concerne le renforcement de la motivation des apprenants et la valeur de l'enseignement par projet en classe de FLE. Cela dit, des

recherches complémentaires, intégrant des données initiales ainsi que des analyses statistiques, seraient nécessaires pour confirmer ces tendances observées.

Un autre défi concerne la motivation fluctuante des étudiants. Bien que l'atelier de roman-photo soit une activité innovante et ludique, son caractère facultatif peut ne pas créer une motivation immédiate chez tous les participants. En effet, certains étudiants perçoivent l'activité comme une tâche supplémentaire, alors que d'autres y voient une opportunité de développer leur créativité. La durée de l'atelier, qui se déroule sur cinq séances théoriques suivies de deux mois de travail avec des présentations régulières, peut également provoquer un essoufflement motivationnel progressif. Pour résoudre ce problème, des activités de suivi régulières, des récompenses symboliques ou des objectifs intermédiaires pourraient être intégrés afin de maintenir un engagement constant tout au long du projet.

Le travail en groupe, bien qu'il soit au cœur de l'approche collaborative de cet atelier, présente aussi des défis. Il crée par moment une difficulté à l'intégration et à la collaboration pour certains étudiants. La dynamique de groupe joue ici un rôle clé : ceux qui fonctionnent bien ensemble ont tendance à produire des travaux de meilleure qualité, tandis que les groupes où la dynamique est moins favorable peuvent produire des résultats moins satisfaisants. Il serait pertinent d'encourager des pratiques de médiation entre étudiants ou d'adopter une approche plus flexible où chaque membre du groupe aurait des tâches spécifiques en fonction de ses compétences et de ses préférences.

La gestion de la charge cognitive constitue également un facteur à prendre en compte. Les étudiants peuvent se sentir dépassés lors des premières étapes de création d'une histoire. Le manque de vocabulaire ou de maîtrise grammaticale peut entraîner des blocages créatifs et certains peuvent se sentir perdus face à l'ampleur du projet. Cependant, cette difficulté est également une opportunité d'apprentissage. Encourager les étudiants à chercher activement les ressources linguistiques dont ils ont besoin ou à collaborer plus activement avec leurs camarades peut transformer ces moments de difficulté en occasions d'acquisition de nouvelles compétences. Des activités de renforcement linguistique en parallèle du projet pourraient également aider à surmonter ces obstacles.

Des facteurs externes, tels que le stress lié aux autres cours ou aux examens, viennent parfois influencer l'engagement et la concentration des étudiants dans le projet. Le calendrier académique chargé et la gestion du temps peuvent devenir des obstacles supplémentaires, et pourraient diminuer donc la disponibilité mentale des étudiants pour s'investir pleinement dans cette activité créative. Dans ce contexte, une meilleure gestion du temps ou une planification plus flexible des séances pourrait contribuer à un meilleur équilibre entre les cours à l'école et les projets créatifs.

En conclusion, les défis de cette recherche reflètent la complexité des dynamiques d'apprentissage en classe. Cependant, elles permettent aussi de repenser et d'améliorer les stratégies pédagogiques en fonction des besoins des étudiants et des

évolutions technologiques, tout en garantissant une progression de leurs compétences linguistiques.

Conclusion

L'atelier de roman-photo s'inscrit pleinement dans l'approche actionnelle et la pédagogie par projet, proposant aux étudiants de niveau A2 une expérience d'apprentissage différente des cours traditionnels. Cette méthode engage les apprenants à produire un travail ancré dans leurs situations de communication authentiques et reflétant les dimensions sociales et culturelles de leur environnement. La réalisation de ce projet permet aux étudiants de transférer directement leurs acquis vers des contextes quotidiens familiers, consolidant ainsi leur motivation et leur engagement.

Cette étude présente toutefois certaines limites, notamment concernant la durée de l'expérimentation et la composition de l'échantillon. Une période plus étendue permettrait de mieux évaluer l'impact à long terme de cette méthode sur les compétences de production écrite et orale. Par ailleurs, si le roman-photo a effectivement renforcé l'autonomie et la créativité des étudiants, certains d'entre eux ont néanmoins signalé des difficultés dans l'organisation du travail collaboratif en dehors des séances en présentiel.

Malgré ces limites, cette approche pédagogique démontre qu'elle peut non seulement enrichir l'apprentissage linguistique, mais aussi stimuler l'intérêt et la participation active des étudiants. Les recherches futures pourraient explorer l'adaptation de cette méthode à d'autres niveaux d'apprentissage ou à d'autres compétences, afin de diversifier les outils pédagogiques pour un enseignement du français encore plus interactif et motivant.

Bibliographie

- Bara, S., Bonvallet, A.-M. et Rodier, C. (2011). *Écritures créatives*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Boutinet, J.-P. (1996). *Psychologie des conduites à projet*. Presses universitaires de France.
- Bruner J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Capra, L. et Arpin, L. (2002). La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets. *Québec français*, (126), 67–71.
- Dorance, S. (2008). *Créer et publier un roman-photo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182121_fre/PDF/182121fre.pdf.multi

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Fenouillet, F. (2012). *La motivation* (2^e éd.). Dunod.
- Hakim, M. et Bahmad, M. (2023). L'apprentissage par projet, pour une redynamisation de l'enseignement du FLE à l'école primaire au Maroc. *Global Scientific Journals*, 11(12). https://www.globalscientificjournal.com/journal_volume11_issue12_December_2023_edition_p5.html
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. Longman Inc.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Perrichon, É. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 91–111. <https://hal.science/hal-03624463/document>
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook et B. Seidlhofer (dir.), *Principle & Practice in Applied Linguistics* (p. 125-144). Oxford University Press.
- Université de Hanoï (2024). *Chương trình đào tạo ngành Ngôn ngữ Pháp – Trình độ đại học, hình thức đào tạo chính quy/Programme de formation universitaire en Langue Française Ministère de l'Éducation et de la Formation* (document à diffusion interne).