

Lire en classe de FLE : comment motiver les apprenants ?

Vesna Simović

Faculté de Philosophie, Université de Niš*

Vue l'importance de l'écrit dans l'apprentissage du FLE aussi bien que dans la vie quotidienne professionnelle et personnelle des apprenants, nous avons voulu inciter nos étudiants à lire et à écrire en français. Pour leur donner envie de lire, nous leur avons proposé un projet de lecture fondé sur le modèle de la dynamique motivationnelle de l'apprenant conçu par Rolland Viau. Afin de réussir notre projet, nous avons privilégié l'un des facteurs influençant la motivation de l'apprenant voire la conception des activités d'apprentissage. Ce projet, ayant pour l'objectif principal la lecture de textes littéraires, et plus précisément la nouvelle contemporaine, a visé également à développer des compétences langagières, communicatives et interculturelles chez les apprenants ainsi qu'à élargir leur savoir socio-culturel. Le présent article se donne pour but de présenter le projet pédagogique de lecture conçu dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Niš et réalisé par un groupe d'étudiants de FLE de niveau B1. D'abord, nous décrivons le cadre théorique sur lequel le projet en question repose. Puis, nous abordons de près la conception et le déroulement du projet pour finir par le bilan voire l'évaluation du projet faite par les étudiants. L'évaluation est faite selon les critères établis et proposés par le cadre théorique de la dynamique motivationnelle.

Mots-clés : enseignement/apprentissage du FLE, compréhension écrite, production écrite, nouvelle contemporaine, pratique de classe.

*1. Introduction*¹

Selon l'opinion des enseignants largement répandue, même de nos jours, l'oral est vu comme le but primordial de l'enseignement/apprentissage d'une

* vesna.simovic@filozofski.rs

¹ Le présent article est réalisé dans le cadre des projets *Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence* N° 81/1-17-8-01 financé par la Faculté de philosophie, Université de Niš, L'agence universitaire de la francophonie (AUF) et l'Ambassade de France en Serbie et *Cours de langues étrangères: cadre théorique et implications pratiques* N° 183/1-16-(2)-01.

langue étrangère. Pourtant, la lecture et la compréhension écrite restent des compétences langagières de grande importance pour l'apprenant (Cornaire 1999). Maîtriser la lecture permet à l'apprenant non seulement de mener à bien ses études et de s'insérer dans la vie professionnelle mais aussi de développer l'esprit critique et de devenir un citoyen conscient. Réussir en lecture représente un défi à relever pour l'apprenant aussi bien que pour l'enseignant : pour l'apprenant, cela veut dire maîtriser les composantes linguistiques, culturelles et pragmatiques tandis que pour l'enseignant c'est donner envie de lire à l'apprenant, le faire lire par plaisir, le faire communiquer, le rendre autonome.

Pour atteindre des objectifs aussi complexes, la motivation de l'apprenant se révèle l'un des facteurs décisifs (Bandura 2003, Prince 2009, Raby 2008, Raby & Narcy-Combes 2009, Vallerand & Thill 1993). En s'appuyant sur les recherches menées dans ce domaine par Rolland Viau (1994, 1995, 1996, 1998, 2000, 2004, 2009, 2010) et les résultats obtenus, nous présentons un projet pédagogique de lecture conçu dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Niš.

Le projet en question est réalisé par un groupe d'étudiants apprenant le français comme langue vivante optionnelle (niveau B1). On a visé à développer les compétences communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et interculturelle des étudiants. Pourtant, le but principal de notre projet consistait à motiver et à encourager les étudiants à lire, les faire réfléchir sur les textes lus, en parler, imaginer. Les textes littéraires se sont donc imposés comme un support incontournable. Ils ont permis aux étudiants de découvrir des auteurs français contemporains ainsi qu'un genre littéraire spécifique qui est la nouvelle. Ce type de texte s'est facilement prêté aux activités jugées motivantes qui reposaient sur l'imaginaire et la créativité des étudiants donnant la possibilité aux étudiants de s'exprimer d'une façon personnelle et authentique.

Dans cet article, nous décrivons d'abord le cadre théorique sur lequel repose notre projet, puis nous en présentons les composantes et finalement, nous dressons un bilan de l'expérience vécue en fonction des critères proposés par Viau.

2. Cadre théorique

Dans le domaine de (dé)motivation des étudiants à l'apprentissage d'une langue étrangère, de nombreuses études ont été menées, celles de Lambert et Gardner (Gardner 1991) étant probablement les plus connues. Ces études de l'approche psychosociale constatent la plus grande influence des aptitudes et de la motivation des étudiants sur leur apprentissage d'une langue étrangère et indiquent les causes de la démotivation pendant l'apprentissage. À la différence de Gardner, qui ne traite pas du rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenants, Viau

développe un modèle de dynamique motivationnelle de l'apprenant et précise les facteurs sur lesquels l'enseignant peut influencer. Il propose aussi des stratégies que celui-ci pourrait utiliser pour susciter la motivation de ses apprenants.

Dans ses nombreux travaux, Viau (1994, 2000, 2001) définit la dynamique motivationnelle comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager dans une activité et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » voire afin d'apprendre (Viau & Joly 2001: 3). La notion de dynamique motivationnelle indique la complexité de l'interaction entre les facteurs externes à l'apprenant et les sources intrinsèques de la motivation qui influent sur l'apprenant et son apprentissage. Autrement dit, la motivation dépend de l'interaction des facteurs liés à l'environnement sociétal, familial et scolaire de l'apprenant et ses propres perceptions. Parmi les facteurs externes à l'apprenant qui influent sur la dynamique motivationnelle, on distingue les suivants (Viau 2004, 2010) :

- facteurs relatifs à la société (valeurs, marché du travail, emplois, etc.) ;
- facteurs relatifs à l'institution (règlements, horaires, etc.) ;
- facteurs relatifs à la vie de l'apprenant (famille, amis, etc.) ;
- facteurs relatifs à la classe (climat de la classe, enseignant, activité pédagogique, évaluation, récompenses et sanctions).

Il est évident que l'enseignant ne peut influencer que sur les facteurs concernant la classe pour favoriser la motivation de ses apprenants. Comme nous nous intéressons au potentiel motivationnel des activités d'apprentissage², nous nous basons sur le modèle de Viau qui met en évidence les composantes intrinsèques de la dynamique motivationnelle relative aux activités de la classe. La dynamique motivationnelle de l'apprenant sera positive ou négative en fonction de :

- sa perception de la valeur de l'activité (l'activité a du sens pour l'apprenant. Il la juge intéressante et utile en fonction de ses buts. Par exemple : l'apprenant croit que les activités de lecture et d'écriture peuvent l'aider à utiliser mieux les réseaux sociaux et communiquer plus facilement à l'écrit avec des francophones ; lui permettre de réussir un concours et continuer ses études en France, etc.) ;
- sa perception de sa compétence (l'apprenant se croit capable de réussir de manière adéquate l'activité proposée)³ ;
- sa perception de la contrôlabilité (l'apprenant a le sentiment d'avoir un certain contrôle sur le déroulement de l'activité et sur ses conséquences).

² Viau fait la distinction entre les activités d'enseignement dans lesquelles l'enseignant a le rôle principal (par ex. exposé, cours magistral) et les activités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est au premier plan (exercices individuels, lecture, présentation devant la classe, la rédaction de textes, etc., Viau 2004 : 6).

³ Dans ce cas-là, il faut faire la différence entre la perception de sa compétence et l'estime de soi. La première notion porte sur la capacité de l'apprenant à accomplir une activité spécifique alors que la seconde porte sur le jugement général que l'apprenant porte sur lui-même (Viau 2004 : 3).

Dans le cas de la dynamique motivationnelle positive, l'apprenant perçoit l'intérêt de l'activité pour son apprentissage, il croit qu'il a les compétences nécessaires pour la réussir et qu'il peut contrôler la façon dont l'activité se déroule. Motivé, l'apprenant :

- s'engage sur le plan cognitif pour accomplir l'activité (choix de stratégies d'apprentissage appropriées) ;
- travaille avec persévérance (plus l'apprenant est motivé, plus il consacre de temps à l'activité et plus il a de chances de réussir) ;
- apprend et réussit (la réussite est la conséquence de la motivation mais en même temps sa source parce qu'elle influence les perceptions de l'apprenant qui sont à l'origine de sa motivation).

Pour qu'une activité stimule l'apprenant et l'incite à apprendre, c'est-à-dire pour qu'elle soit motivante, elle doit remplir les conditions suivantes :

- être signifiante aux yeux de l'étudiant ;
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités ;
- représenter un défi pour l'étudiant ;
- avoir un caractère authentique à ses yeux ;
- exiger de sa part un engagement cognitif ;
- le responsabiliser en lui permettant de faire des choix ;
- lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres ;
- avoir un caractère interdisciplinaire ;
- comporter des consignes claires ;
- se dérouler sur une période de temps suffisante (Viau 2000, 2004 : 8, 2010 : 8, 11-12).

3. Conception et déroulement du projet

S'appuyant sur le modèle conçu par Viau, nous avons mis en place un projet de lecture pour les étudiants de l'Université de Niš apprenant le français comme langue vivante optionnelle. Notre but principal était de stimuler la curiosité des étudiants et de les encourager à lire en français en leur proposant des activités motivantes. Il va de soi que l'un des objectifs à atteindre était le développement des compétences communicative et interculturelle. À la fin du projet, un questionnaire a été proposé aux étudiants pour connaître leur opinion sur les activités accomplies.

Projet : Lecture des textes littéraires des auteurs contemporains. Les textes ont été sélectionnés en fonction de leur valeur littéraire, des sujets correspondant aux intérêts des étudiants et du niveau de langue approprié aux connaissances des étudiants.

Public : 20 étudiants en anglais de la Faculté de philosophie de Niš, Serbie) apprenant le français comme langue vivante optionnelle (niveau B1).

Objectifs visés : Favoriser la motivation et le plaisir à lire en français ; développer les compétences communicative (travail sur les compétences langagières de compréhension et de production écrites ainsi que sur les composantes linguistique et pragmatique) et interculturelle (faire découvrir aux étudiants quelques auteurs français et étrangers et leurs univers littéraires).

Supports utilisés : Les nouvelles des auteurs français contemporains (Ph. Delerm, A. Saumont, F. Kassak, H. Gougaud, C. Bourgeyx), ainsi que les nouvelles des écrivains anglais, américain et néerlandais (R. Rendell, F. Brown, M. Minco), traduites en français.⁴

Activités proposées : Lecture et écriture (créative) à partir des consignes données.

Déroulement : Un corpus de 16 textes de longueur et de niveau de langue différents est proposé aux étudiants. Les auteurs et les textes leur sont brièvement présentés ainsi que les caractéristiques de la nouvelle, genre littéraire commun à tous les écrivains choisis. Les textes sont accompagnés d'une liste de 21 activités demandant aux étudiants une production écrite variée. Pour pouvoir y répondre, une compréhension globale et détaillée des textes lus est présumée. Les étudiants sont obligés de lire 8 nouvelles qu'ils choisissent selon leurs affinités. Ils choisissent aussi les activités à faire parmi celles proposées en fonction de leurs propres goûts. Chaque texte sert de support à 2 activités différentes. Les copies des textes lus suivis des activités choisies et accomplies, accompagnées de remarques, observations, et autre matériel ajouté au choix sont présentées sous forme de dossier à la fin du projet.

Durée : 8 semaines (lecture d'une nouvelle par semaine).

4. Bilan

Un questionnaire fondé sur les conditions⁵ établies par Viau (1998, 2000) qui permet aux apprenants d'évaluer les activités réalisées du point de vue de leur qualité motivationnelle a été proposé aux étudiants à la fin du projet. Il a été complété par des questions portant sur leur appréciation personnelle du projet en général. Des réponses obtenues, nous pouvons tirer la conclusion suivante :

Tous les étudiants ont considéré le projet et les activités proposées comme bien présentés et suffisamment expliqués, ce qui leur a facilité le travail. Rassurés et sans éprouver de doutes, ils savaient comment s'y prendre, ce qui les a motivés

⁴ Il s'agit des nouvelles *Aller aux mûres*, *Le cinéma*, *Le Tour de France*, *Le journal du petit déjeuner*, *Le croissant du trottoir*, *Lire sur la plage* et *On pourrait presque manger dehors* de Ph. Delerm, *La femme du tueur* et *Rencontre* de A. Saumont, *Iceberg* et *Dédicace* de F. Kassak, *Simple distraction* de H. Gougaud, *Lucien* de C. Bourgeyx, *Le foulard astronomique* de R. Rendell, *Cauchemar en jaune* de F. Brown, *L'adresse* de M. Minco.

⁵ Ces conditions sont présentées à la fin de la deuxième partie de notre article.

pour se lancer dans le projet (*critère de clarté*). Le travail était jugé diversifié par les étudiants vu qu'ils ont dû accomplir différentes tâches langagières et non langagières : la lecture, la compréhension, la production écrite mais aussi l'utilisation d'Internet, la recherche d'informations, l'organisation des informations, etc. La diversité des tâches a favorisé la perception des étudiants qu'ils avaient du contrôle de leur apprentissage. Le fait de pouvoir choisir parmi les activités variées celles qui les ont intéressées le plus a donné aux étudiants ce sentiment de contrôle sur leur apprentissage et les a motivés à se montrer persévérants et à réussir leur travail (*critère de diversité*).

Les étudiants ont estimé que le travail accompli était en relation avec leur vie en dehors de la classe ainsi qu'avec leurs goûts et intérêts personnels. Les stratégies cognitives et métacognitives sollicitées pour l'accomplissement des activités étaient celles que les étudiants sont sensés utiliser tout au long de leur vie non seulement professionnelle mais aussi personnelle (la planification du travail, la prise des notes, la mémorisation, la classification, l'inférence, la révision, l'identification de problèmes, la recherche, la sélection et l'organisation des informations et des idées, la gestion du temps et des activités pour tirer le plus grand profit de l'apprentissage, la vérification et l'autocorrection, l'autoévaluation, Cyr 1998, Cornaire & Raymond 1999b, Defays 2005). De plus, les sujets abordés dans les nouvelles proposées étaient ceux qui suscitent toujours le plus d'intérêt chez des jeunes. Il s'agit de nouvelles policières, d'amour, celles décrivant le quotidien (les petits plaisirs, les ennuis de la vie de tous les jours, etc.). Donc, des thèmes proches de chacun d'entre eux leur ont permis de s'identifier aux personnages ou de faire le lien avec des connaissances qu'ils possédaient déjà dans d'autres domaines tels que la littérature nationale ou étrangère, les films, l'art. Vu que les activités avaient du sens pour les étudiants, la perception de la valeur qu'ils leur accordaient a augmenté. Par conséquent, plus les activités étaient significatives, plus ils les considéraient utiles et intéressantes, plus ils étaient motivés à les accomplir (*critère de signifiante*).

Comme le nombre de textes et d'activités proposées dépassait celui nécessaire à l'accomplissement du projet et que ceux-ci étaient variés, les étudiants étaient libres de faire leur propre choix en fonction de leurs affinités et de travailler à leur propre rythme. De même, ils pouvaient décider de la forme de présentation de leur travail. De cette façon, ils avaient un certain contrôle sur le processus d'apprentissage dont ils sont devenus responsables. C'est l'aspect qu'ils ont le plus apprécié en évaluant les activités comme motivantes (*critère de responsabilité*).

Excepté la compétence communicative, le travail sur les activités choisies demandait aux étudiants la mobilisation de compétences générales : le savoir (le savoir sur la littérature générale, sur les notions de la théorie littéraire, sur les médias et les arts – film, BD, presse, peinture, musique), le savoir-faire (l'utili-

sation de l'ordinateur, d'Internet), le savoir-être (l'ouverture et l'intérêt devant de nouvelles expériences et idées, le désir de transmettre ses opinions et émotions, les traits de caractère tels que confiance en soi, indépendance, ambition, activité, optimisme, etc.). Le fait que les activités menées dans le cadre du cours de français mobilisaient des compétences et des savoirs acquis dans différents domaines et étaient reliées à d'autres disciplines a permis aux étudiants de se rendre compte que leur apprentissage du français dépassait largement un travail dont le seul but est d'obtenir une bonne note à l'examen et qu'il leur permettait une véritable communication avec les autres ce qui les a motivés encore plus dans leur travail (*critère d'interdisciplinarité*).

Presque tous les étudiants ont trouvé que leur travail, voire le dossier en résultant, méritait d'être présenté à d'autres personnes que l'enseignant. Le fait que les activités accomplies sortaient du cadre scolaire (faire quelque chose pour montrer la performativité, pour obtenir une note) et conduisaient à la fabrication d'un « produit » similaire à celui qu'on trouve dans la vie réelle qui en plus peut être montré au public en dehors de la classe (mis sur un site Internet, partagé sur les réseaux sociaux, par ex.) a permis aux étudiants de percevoir les activités comme authentiques. La perception que les étudiants ont eu alors de la valeur des activités en a été d'autant plus forte. Par conséquent, les activités proposées ont suscité plus de motivation chez les étudiants (*critère d'authenticité*).

La motivation des étudiants pour la réalisation du projet a été favorisée aussi par l'engagement cognitif que l'accomplissement des activités leur a demandé. Pour les réussir, les étudiants ont dû utiliser différentes stratégies pour pouvoir comprendre les textes et s'exprimer à l'écrit voire faire appel aux connaissances acquises, organiser les informations repérées, formuler des propositions, etc. Les étudiants ont dû faire la chose suivante : relire le texte plusieurs fois (la compréhension globale et détaillée), faire des hypothèses sur le sens des mots, utiliser le contexte pour comprendre les mots inconnus, mémoriser, faire un plan avant de rédiger leurs productions, rédiger, vérifier, corriger, etc. Comme le plus grand nombre d'activités consistait en rédaction de textes, plus ou moins longs, les étudiants étaient obligés de mobiliser leurs connaissances et savoir-faire non seulement linguistiques mais aussi discursifs (l'organisation et l'enchaînement logique des idées et des phrases, le développement thématique, la cohérence, la cohésion, le registre de langue approprié). Le fait que les étudiants ont été incités à s'engager sur le plan cognitif et de s'investir et non pas d'utiliser de manière mécanique leurs connaissances linguistiques dans des activités a influencé la perception qu'ils avaient de leurs compétences. Ils ont pris conscience qu'ils étaient en mesure d'accomplir les activités proposées en s'impliquant et en engageant leurs savoir et savoir-faire acquis ce qui les motive davantage (*critère d'engagement cognitif*). En même temps, les activités proposées ont représenté un défi pour les étudiants parce ils les ont accomplies grâce à leur effort et à leur persévérance et

non parce que les activités étaient faciles à faire. Le fait de pouvoir relever le défi que les activités représentaient les a rassurés à l'égard de leurs capacités et les a motivés pour leur apprentissage ultérieur (*critère de défi*).

5. Conclusion

Vu l'importance de l'écrit dans l'apprentissage du FLE aussi bien que dans la vie quotidienne professionnelle et personnelle des apprenants, nous avons voulu inciter nos étudiants à lire et à écrire en français. Pour leur donner envie de lire, nous leur avons proposé un projet de lecture fondé sur le modèle de la dynamique motivationnelle de l'apprenant tel que conçu par Rolland Viau. Pour réussir notre projet, nous avons privilégié l'un des facteurs influençant la motivation de l'apprenant. C'était la conception des activités d'apprentissage qui devaient être signifiantes pour les étudiants, favoriser la perception qu'ils avaient de leur compétence et leur donner le sentiment de contrôler leur propre apprentissage.

Tous les étudiants étaient unanimes à juger les activités proposées motivantes et favorisant le goût de la lecture. Des différents aspects du projet réalisé, les étudiants ont apprécié le plus les suivants : (a) la diversité des textes dont les sujets les touchaient personnellement et correspondaient à leurs intérêts et la variété des activités proposées. Cela leur a donné la possibilité de faire leur propre choix de textes à lire et des activités à faire donc d'avoir un certain contrôle sur leur apprentissage et d'en être responsables ; (b) la liberté de lire et de comprendre les textes en fonction de leurs propres expériences, connaissances, impressions et non de reproduire les jugements établis des critiques ; (c) la possibilité de s'investir personnellement dans des activités, de donner leur opinion, d'exprimer leur créativité, leur imagination dans les activités de l'écriture créative (inventer et décrire des personnages, des situations, des intrigues) ; (d) la possibilité de faire le lien avec tout leur acquis (les compétences générales) et d'engager les compétences langagières différentes (la compréhension, l'expression) pour l'accomplissement des activités ; (e) le temps suffisant pour la réalisation des activités.

Les activités n'étant qu'un des facteurs relatifs au contexte de la classe influant sur la motivation des apprenant, il faut veiller à ne pas négliger les autres (la motivation de l'enseignant, le climat dans la classe, l'évaluation, les récompenses et les sanctions) pour créer un cadre propice à l'apprentissage du FLE. Notre article portait sur un projet précis qui a donné de bons résultats dans le domaine de la motivation des apprenants à lire en français. Nous espérons qu'il peut permettre aux enseignants d'élargir leurs connaissances relatives à ce sujet et leur donner des idées pour enrichir leurs pratiques de classe.

Références bibliographiques

- Bandura 2003 : A. Bandura, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck.
- Cornaire 1999 : C. Cornaire, *Le point sur la lecture*, Paris : CLE International.
- Cornaire & Raymond 1999 : C. Cornaire, P. M. Raymond, *La production écrite*, Paris : CLE International.
- Cyr 1998 : P. Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.
- Defays 2017 : J.-M Defays, « De l'enseignement à l'apprentissage, le paradigme cognitif en didactique des langues ». <<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/13055/1/Defays%20De%20l%27enseignement%20%C3%A0%20l%27apprentissage%20le%20paradigme%20cognitif%20en%20didactique%20des%20langues.pdf>>. 10/08/2017.
- Gardner 1991 : R. C. Gardner, « Attitudes and motivation in second language learning », in A. G. Reynolds (ed.) *Bilingualism, multiculturalism and second language learning*, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum : 43-63.
- Prince : P. Prince, « Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues », *Lidil* <<http://journals.openedition.org/lidil/2925>> ; DOI : 10.4000/lidil.2925. 09/09/2018
- Raby 2008 : F. Raby, « Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs ». <<https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article1874>>. 15/06/2017.
- Raby & Narcy-Combes 2008 : F. Raby & J.-P. Narcy-Combes, « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? », *Lidil*, 40. <<http://journals.openedition.org/lidil/2896>>. 09/09/2019.
- Vallerand & Thill 1993 : R. J. Vallerand, E. E. Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval : Éditions Études vivantes.
- Viau 2008 : R. Viau, « Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit. » <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1995-v21-n1-rse2277/502009ar/>>. 06/09/2018
- Viau s. a. : R. Viau, « La motivation : condition essentielle de la réussite ». <<https://xcrustyx.free.fr/.../17-%20La%20motivation-condition%20>> 15/06/2017.
- Viau 1998 : R. Viau, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck (2^e édition).
- Viau 1999 : R. Viau, *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau 2000 : R. Viau, « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves ». <<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaître-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>>. 01/07/2017.
- Viau & Bouchard s. a. : R. Viau, J. Bouchard, « Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire ». <<https://patrickjldaganaud.com/9-SUR%20DEMANDE/x-MCR/SYNTH%20C8SE/MOD%20C8LE%20MOTIVATIONNEL%20%20%203%20VARIABLES-CJE25-1-viau.pdf>>. 01/07/2017.

- Viau & Jolly 2001 : R. Viau, J. Jolly, « Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir ». <https://www.uquebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Viau.pdf>. 15/06/2017.
- Viau 2004 : R. Viau, « La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire ». <https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf> 15/06/2017.
- Viau 2009 : R. Viau, *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal : ERPI.
- Viau s.a. : R. Viau, « La motivation dans l'apprentissage du français ». <<https://patrickjdaganaud.com/5-EHDAA/x-MOTIVATION/MOTIVATION%20ET%20APP.%20DU%20FRAN%C7AIS-.pdf>>. 15/06/2017.

Весна Симовић

Читање у настави француског језика : како мотивисати ученике ?

Имајући у виду важност писаног кода не само у учењу француског језика већ и у свакодневном професионалном и приватном животу ученика, желели смо да подстакнемо наше студенте да читају и пишу на француском. Да бисмо их у томе мотивисали, осмислили смо читалачки пројекат заснован на моделу мотивационе динамике ученика Ролана Виоа (Rolland Viau). При разради пројекта, посебну пажњу посветили смо планирању и осмишљавању активности које се задају студентима јер је то сегмент мотивационе динамике на који наставник у процесу наставе може директно да делује, а који има велики утицај на мотивацију ученика за учење. Пројекат је имао за циљ да подстакне студенте на читање књижевних текстова, тачније савремене приче и новеле, али исто тако и да развије код њих комуникативну и интеркултуралну компетенцију будући да је реч о настави и учењу француског језика. У овом раду представљен је поменути читалачки пројекат спроведен у оквиру наставе француског као страног језика на Филозофском факултету у Нишу. У првом делу рада описан је Виоов теоријски модел мотивационе динамике на ком почива наш пројекат. Следи опис пројекта и његове реализације. У последњем делу рада изнети су резултати пројекта добијени евалуацијом студената – учесника. Евалуација је урађена на основу критеријума и услова које Вио наводи у свом теоријском моделу.

Кључне речи: настава и учење француског језика, разумевање текста, писана продукција, савремена прича, наставна пракса.