

# **La pédagogie du projet : exemple d'application en contexte universitaire**

Jérôme PACCOUD

## **1 Introduction**

Le présent article est né d'une réflexion dans laquelle il s'agissait de proposer à des étudiants de séminaire de s'engager dans un projet de groupe valorisant et impliquant l'ensemble des participants. Le thème de ce séminaire étant la didactique, les apprenants ont abordé l'histoire des courants méthodologiques avant d'élaborer leur propre manuel de Français Langue Étrangère (FLE). Ce travail, ainsi que le regroupement de critères entrant dans une grille d'évaluation ont constitué la tâche finale de ce séminaire. L'ensemble des productions a ensuite été évalué selon les grilles préétablies.

Cet article s'appliquera à rendre compte du déroulement de ce projet dans son intégralité. Il abordera les difficultés rencontrées, le fonctionnement des groupes et les enseignements tirés de cette expérience avant de proposer une conclusion s'appuyant sur une enquête de fin de formation.

## **2 Contexte**

Ce projet a pris forme au cours d'un séminaire de didactique destiné à des étudiants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année d'université. L'objectif global de ce séminaire est

de nourrir une réflexion sur la didactique des langues et en particulier du français. Le choix de la tâche – proposée en adéquation avec les objectifs prédéfinis du cours – est motivé par une volonté de l’enseignant d’impliquer l’ensemble des apprenants dans un projet valorisant, ambitieux, mais accessible. Pour mener à bien une telle entreprise, un balisage précis de ce parcours pédagogique de la part de l’enseignant s’impose. En effet, ce type de travail est totalement nouveau pour les apprenants, c’est pourquoi il est primordial d’en définir les phases clés et d’établir un échéancier pour mener le projet à terme dans les meilleures dispositions.

Du côté des apprenants, leur positionnement non pas en situation d’apprentissage – situation parfois passive si l’on s’en réfère aux habitudes d’apprentissage locales comme le souligne Suzuki (2005) –, mais en tant qu’enseignant de FLE était la condition *sine qua non* à la réussite de la tâche. De notre côté, il a également été nécessaire de tenir compte du niveau de compétence en langue très variable d’un apprenant à l’autre. Enfin, nous ne manquerons pas de souligner le désir manifeste chez les apprenants d’échanger avec l’enseignant en français (L2), attitude que nous ne pouvons que saluer. Le contexte ayant été défini, décrivons à présent le projet de ce séminaire dans son ensemble.

## **2.1 Définition du projet**

Nous ne nous attarderons pas sur le concept de projet, travail que nous avons entrepris lors de précédentes publications (Paccoud 2014), mais rappelons toutefois quelques idées essentielles. Pour ce faire, nous citerons une définition de tâche proposée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) dans un contexte donné, car celui-ci se rapproche de notre activité. « [...] d’autres sortes de tâches ou activités, de nature

plus spécifiquement “pédagogique” sont fondées sur la nature sociale et interactive “réelle” et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s’y engagent dans un “faire-semblant accepté volontairement” pour jouer le jeu de l’utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l’accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturel. »

C’est ce que nous avons observé lors des échanges apprenants/enseignant. En revanche, les échanges apprenant/apprenant laissent apparaître de nombreux emprunts lexicaux générant un curieux mélange de japonais et de français – le japonais constituant un recours et permettant une économie de temps. Pour sa part, le Conseil de l’Europe déclare que : « Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l’on sait ou croit savoir de l’apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Les tâches pédagogiques situationnelles (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l’apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l’apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d’apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l’activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d’autres, moins évidents dans l’immédiat) ».

Exigeantes, car elles requièrent une implication de la totalité des membres du groupe sur une dizaine de séances, mais faisable – pour reprendre la terminologie du CECR – puisque le résultat final, nous le verrons, se montre à la hauteur des espoirs que nous avons nourris. En ce qui concerne les activités intermédiaires inhérentes à notre entreprise, le Conseil de l’Europe s’exprime en ces termes : « Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires “méta-communicatives” telles que les

échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes ».

Nous avons en effet été témoins de ces activités méta-communicatives qui entraînent les groupes dans des prises de décisions en rapport avec l'évolution du manuel et son contenu. Ces activités sont aussi le terrain de nombreuses négociations dont l'impact peut être majeur sur le manuel en cours de réalisation. Si le niveau de français ne permet pas toujours de discussion complexe en L2, le mérite de cette activité est réel puisqu'il forme les apprenants à présenter un point de vue et le défendre tout en restant à l'écoute des autres. Cet exercice d'argumentation prépare ainsi les apprenants à leur entrée imminente dans la vie professionnelle comme ces derniers l'évoquent dans l'enquête. L'analyse des commentaires nous indique en effet que tous saluent l'aspect formateur de ces moments d'échanges.

### **3 Modalités de travail**

#### **3.1 Analyse**

Disposant de 15 séances, la charge de travail a été répartie en trois grandes étapes matérialisées par l'analyse, la production et l'évaluation. Décrivons à présent le volet analyse ; volet qui se rapporte à l'analyse réflexive d'un corpus de manuels proposés habituellement aux étudiants et dont l'édition est réalisée en France et au Japon. Cette partie du séminaire comprend également, sinon un inventaire, du moins une sensibilisation aux différents courants et approches en didactique des langues. Les apprenants analysent ensuite ces manuels en fonction de critères prédéfinis et les regroupent aux courants didactiques auxquels ils appartiennent.

Ils sont alors invités à comparer les manuels produits en France et au

Japon et prennent conscience de la part toujours importante accordée à la méthode grammaire-traduction dans les manuels japonais, corroborant ainsi les observations de Chevalier (2008) lorsqu'elle présente les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon. Ces observations faites en classe permettent aux apprenants d'avoir un jugement critique sur les choix didactiques des auteurs de manuels et de se forger une opinion sur leur contenu. Ce travail servira de point de départ à l'élaboration de critères propres à chaque groupe et détermine l'orientation prise par les apprenants à l'étape de la réalisation du manuel. La partie « production » du projet, c'est-à-dire la réalisation du manuel de FLE, leur est ensuite présentée. Au cours de cette phase de travail, ils sont regroupés en fonction de leurs affinités par 3 avant de compléter un contrat de travail qui définira les grandes lignes de leur manuel à travers 10 questions (Annexe 1). Ces questions portent par exemple sur l'organisation et le nombre des leçons, les objectifs et le public visés, etc. Elles permettent la création d'un fil conducteur dont le rôle est double : servir de repère au groupe dans l'avancée du manuel d'une part ; vérifier que les apprenants ne se dispersent pas, que le manuel suit une progression logique et qu'il ne présente pas d'incohérences d'autre part.

### **3.2 Production**

À la suite de ce travail préalable, chaque groupe a réalisé durant 5 semaines un dossier manuscrit comprenant les informations relatives au manuel dont un sommaire, une ébauche du manuel et des annotations. Les semaines suivantes sont consacrées à la saisie informatique, la mise en page puis à l'évaluation des manuels par les apprenants eux-mêmes.

Grâce aux enseignements tirés des séances de sensibilisation relatives aux courants didactiques, les apprenants s'orientent vers la réalisation

d'un ouvrage dont le contenu leur semble pertinent, efficace et auquel ils s'identifient. La plupart des groupes font de surcroît preuve d'originalité lorsque l'on se penche sur les thèmes choisis. Certains ont recours à des chansons françaises, confirmant ainsi un intérêt certain pour la culture et plus largement le patrimoine français, voire francophones. D'autres restent plus conventionnels et proposent un manuel au format proche de celui avec lequel ils ont étudié jusqu'à présent. Tous proposent un support dont la démarche s'appuie sur les derniers courants didactiques que sont l'approche communicative et la perspective actionnelle. L'enseignant note des difficultés ayant trait à la mise en place des activités pédagogiques faisant suite à la création du document déclencheur, qu'il s'agisse d'un dialogue, d'un texte ou d'une chanson.

De toute évidence, les aspects pédagogiques sont, sans l'aide de l'enseignant difficilement mis en avant pour certains groupes. Ainsi, un groupe qui avait fait preuve d'originalité se trouve dans l'impasse : « *On aime les chansons françaises, mais on ne sait pas comment les utiliser pour faire des exercices dans notre manuel* ». À ce stade, on comprend aisément les problèmes rencontrés par le groupe qui se retrouve pour la première fois en situation d'enseignant. Ces « blocages » sont néanmoins aux antipodes des « textes prétextes » souvent rencontrés dans les productions habituelles trop soucieuses d'enseigner à tout prix un point grammatical au détriment de l'usage de la langue. Ici, c'est l'inverse qui se produit avec une focalisation sur le support, accompagnée d'un vide pédagogique. Les suggestions et conseils de l'enseignant permettront de donner des pistes de réflexion, on pense notamment à l'établissement d'une fiche pré pédagogique permettant de lister les objectifs à atteindre dans chaque leçon.

On s'étonnera également des choix faits par certains groupes de proposer finalement un manuel assez proche de ce qu'ils connaissent déjà et qu'ils

avaient pourtant critiqué lors de la phase d'analyse. Ce changement de cap traduit-il une panne d'inspiration ou la reconsidération de leur jugement initial ? Une vérification de notre part permettra de confirmer la deuxième hypothèse. Un autre écueil concerne la mauvaise gestion du temps et la répartition du travail dans certains groupes. Nous pourrions incriminer la méthodologie et l'organisation à l'image des tâtonnements et tergiversations observés. De nouveau, les interventions de l'enseignant dans ce sens permettront au groupe de poursuivre sereinement. Enfin, nous évoquerons brièvement les difficultés annexes à l'image des compétences liées à la maîtrise de l'outil informatique. Ainsi, les activités inhérentes au travail de rédaction impliquent entre autres de saisir un texte en français ou d'utiliser des logiciels de bureautique. Ces opérations représentent autant d'épreuves chez certains lorsqu'on considère le niveau hétérogène de la classe en informatique. Ces observations ne doivent pour autant occulter l'esprit de groupe et l'entraide dont nous avons été témoins lors des séances en salle informatique.

### **3.3 Réalisation**

Le résultat final est très réussi sur l'ensemble des groupes et traduit une véritable implication de tous, indépendamment du niveau linguistique des apprenants. La totalité des groupes a rendu un travail accompli et susceptible d'être utilisé en classe comme matériel pédagogique sans recourir à des modifications. On constate de plus une orientation didactique proche des dernières tendances même si l'usage de méthodes plus traditionnelles apparaît ponctuellement au sein d'un même manuel. Au-delà de ces observations communes, force est de constater la diversité des productions. L'importance accordée à la communication et aux dialogues chez certains alors que d'autres proposent davantage d'explications grammaticales et

d'exercices de réemploi. Si des groupes s'interdisent l'utilisation d'une autre langue que le français, d'autres font usage du japonais et de l'anglais lors des consignes et d'explications grammaticales. Il semble pour les raisons évoquées plus haut que les apprenants, à leur niveau, pratiquent déjà l'éclectisme. Ces différences d'un groupe à l'autre sont intrinsèquement liées au mode d'apprentissage et à la perception qu'ont les apprenants de leur apprentissage d'une langue étrangère.

Nos observations quant à l'implication des apprenants vis-à-vis de la tâche proposée sont confirmées par l'enquête de fin de cycle, les participants déclarant à l'unanimité s'être beaucoup intéressés au projet et investis dans celui-ci. Ces témoignages confirment de la sorte les résultats des travaux du CECR (2005) dans lesquels le succès de la tâche est étroitement lié à l'implication « il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple conduira l'apprenant à une plus grande implication. » Nous pouvons dans ces conditions être satisfaits d'avoir rempli notre objectif initial.

### **3.4 Une progression dans la langue cible**

Le Conseil de l'Europe propose une définition généraliste de la tâche dans laquelle le sens prime sur la forme. En revanche, notre projet favorise la forme dans les faits ; celle-ci prenant l'ascendant sur le sens. Rappelons ici, l'essence même de la tâche qui est de concevoir un manuel de français, se devant par définition d'être exempt de toute erreur linguistique. Dès lors, une recherche de perfection linguistique est entreprise par les apprenants qui désirent par là même, inclure des énoncés les plus « naturels » possible. Cette démarche implique simultanément l'apparition d'erreurs. Ces erreurs



sont fortement ancrées chez les étudiants de quatrième année et portent à croire qu'il s'agit déjà de fossilisations.

Pour illustrer ce propos, nous citerons le cas d'une brillante étudiante du séminaire dont la mission était de traiter la partie vocabulaire d'une leçon basée sur la météo. L'étudiante en question était certaine de l'exactitude de sa phrase « il y a des nuageux » jusqu'à la prise de conscience de son erreur déclenchée avec l'intervention insistante du professeur.

À l'instar de la situation précédente, d'autres étudiants au niveau plus faible ont également commis des erreurs alors qu'ils pensaient produire un énoncé correct, la correction faite par l'enseignant se voyant commentée d'un « j'ai toujours cru que ça se disait/s'écrivait comme ça. Je viens d'apprendre quelque chose ! » prouve ici l'intégration par l'étudiant de la norme. Ces exemples sont autant de marques de progression en L2 chez la totalité des apprenants.

### **3.5 Le rôle et la place de l'enseignant**

Une fois le projet présenté, on s'interrogera sur la posture à adopter par l'enseignant. Doit-il laisser les apprenants en totale autonomie avec les risques que cela comporte, ou doit-il au contraire, être omniprésent tout au long de l'avancée des productions ? Nous nous accorderons à dire que sa trop forte présence risque d'étouffer toute forme de créativité et de générer une crispation au sein du groupe tandis qu'une liberté excessive suscitera un sentiment d'abandon du professeur chez les étudiants. Ce sentiment ne permettra pas de faire avancer les travaux car les étudiants « bloqués » n'oseront demander de l'aide.

L'expérience nous dicte – puisqu'à l'heure où nous rédigeons cet article, il s'agit de notre deuxième année autour de ce projet – de trouver « un dosage » adéquat entre les deux postures évoquées ; c'est-à-dire un ensei-

gnant en retrait, mais disponible et observateur. Ce dernier devra tenir compte du concept d' « *amaé* » cher à Suzuki (2007) pour qui « les apprenants sont en recherche d'une protection sécurisante dans le système relationnel alors que l'enseignant natif ne sera pas nécessairement capable de répondre à cette demande. » Notre rôle sera par conséquent, d'offrir une relative sécurité aux apprenants en échange de leur implication dans le séminaire.

### **3.6 Évaluation des travaux**

Les apprenants ont été amenés à concevoir une grille d'analyse permettant d'évaluer leur propre travail puis celui de leurs pairs. Ce travail constituant là encore, une première pour eux, un exemple fourni au préalable s'est avéré nécessaire. Celui-ci leur a servi de tremplin propice à la conception leur propre grille. Bien évidemment, les grilles diffèrent d'un groupe à l'autre et proposent des critères qui se focalisent parfois sur le contenu et les aspects pratiques du manuel alors que d'autres se concentrent sur l'aspect formel et la mise en page.

Ne pouvant inclure dans cet article la totalité des productions, une grille-type élaborée par un des groupes et rendant compte du travail réalisé est proposée en annexe 2.

Les grilles réalisées préalablement ont été utilisées lors de l'évaluation de chaque manuel durant 15 minutes. Signalons que seul l'enseignant avait accès aux grilles d'évaluation complétées, ce qui permettait aux groupes de noter les autres sans retenue. Une deuxième analyse de son propre manuel était possible durant quelques minutes afin de le comparer à l'ensemble des productions. À cette occasion, l'enseignant a constaté l'ajout de notes supplémentaires dans la partie destinée aux commentaires dans plusieurs groupes. Après cette dernière réflexion, les grilles d'analyses et les manuels lui ont été remis de manière définitive.

Au-delà de la note attribuée à son travail et à celui de ses camarades, il convient de s'intéresser aux commentaires, qu'ils soient positifs ou négatifs des étudiants.

Voici à présent une sélection de commentaires rédigés en français traitant des aspects positifs extraits du tableau précédent.

« *Les points positifs sont la variété des exercices et les photos* »

« *L'idée de ce manuel est unique, en chantant on peut apprendre le français* »

« *L'avant-propos est clair et le contenu est adapté* »

« *La structure est claire et il y a beaucoup de phrases d'exemples* »

« *Il y a beaucoup de conversations pratiques que vous pouvez utiliser tout de suite* »

« *La prononciation est indiquée avec le vocabulaire* »

Comme on le voit ici, les commentaires prennent en compte de nombreux critères allant de l'allure générale du manuel au soin apporté au traitement de la prononciation.

En ce qui concerne les points négatifs :

« *L'ordre des difficultés et la progression ne sont pas corrects* »

« *Il n'y a pas assez d'illustrations pour favoriser la compréhension* » Il est vrai que la plupart des manuels comportaient de nombreuses illustrations favorisant l'accès au sens tout en évitant le recours à la (L1).

« *Il n'y pas assez d'exercices pour manipuler les différentes formes de la langue* »

« *Les caractères sont trop petits, les phrases d'exemples sont un peu longues* »

« *Il n'y a pas assez d'explications grammaticales* ». Cette remarque fait la critique d'un manuel axé sur la communication et laisse transparaître que le groupe chargé de son évaluation la menait à travers le prisme de la méthode grammaire-traduction, aspect que nous avons traité au chapitre 3.1.

## 4. Le ressenti des apprenants

### 4.1 Analyse de l'enquête

En dehors de notre point de vue d'observateur, nous avons souhaité avoir le ressenti des participants sur ce projet tout au long des séances. Pour ce faire, nous avons fait le choix de proposer aux participants une enquête à la fin du séminaire (Annexe 2).

Dans le but de ne pas restreindre les réponses des apprenants, nous leur avons soumis une série de onze questions ouvertes rédigées en français et traduites en japonais. Nous précisons que les réponses ont été faites en japonais et que cette enquête était anonyme, incitant de la sorte les apprenants à s'exprimer librement.

Son analyse nous a permis de faire ressortir de nombreux points devant lesquels nous avons été contraints d'opérer une sélection. Celle-ci propose le découpage suivant : intérêt et difficulté du projet, travail en groupe, apports et enseignements de cette expérience et enfin regard porté sur l'apprentissage.

Le premier aspect que nous allons traiter concerne l'intérêt du projet, mais également sa difficulté comme l'indiquent les témoignages qui suivent.

*« Difficile d'imaginer un manuel supérieur au manuel utilisé habituellement (Apprenant 1). Je ne m'attendais pas à ce projet, c'était intéressant (Totalité des apprenants). C'est difficile de concevoir un nouveau manuel. (A3, A4) »* La nouveauté que présente un projet tel que celui-ci a largement été évoqué : *« Je suis toujours en posture d'apprenant, ce projet apporte quelque chose de nouveau et un sentiment de fraîcheur (A4, A5, A8). Pour moi, c'était difficile, mais intéressant (A6). D'habitude, on doit seulement répondre, mais là on doit créer, c'est plus difficile, mais intéressant (A9). J'ai bien aimé le fait de coopérer et de travailler en groupe (A10). »* Le changement de posture a également séduit un bon nombre d'apprenants

comme le soulignent A11 et A12 par exemple.

*« De passer du côté utilisateur au côté créateur m'a permis d'améliorer ma compréhension notamment en grammaire (A11). C'est une occasion rare et originale, ça m'a intéressé (A12). »*

Lorsqu'on leur demande plus loin, de s'exprimer en détail sur la partie qu'ils ont estimée la plus intéressante, nous obtenons des remarques centrées sur la pédagogie :

*« Ce que j'ai préféré, c'était de réfléchir aux exercices. Je me suis demandé comment intégrer davantage la partie production orale, le défaut principal des manuels publiés au Japon (A4, A6). »* Cette remarque illustre de manière éloquente le regard critique porté par l'étudiante sur les dispositifs pédagogiques. Elle soulève le problème d'une offre de manuels de FLE produits au Japon, certes conformes aux habitudes d'apprentissage japonais, mais dont la finalité n'est pas la compétence communicative en tant que telle puisque poursuivant des objectifs s'écartant des recommandations du CECR. Nous louons la clairvoyance de son auteur et ajoutons que la réciproque présente le problème inverse, à savoir une offre qui s'adresse à des publics occidentaux aux référents culturels voisins. De la sorte, les documents déclencheurs censés favoriser une transition vers l'acte de parole sont trop souvent hors de portée de notre public qui n'en comprend pas les codes. Cette réflexion sur l'enseignement dont l'existence n'est pas toujours matérialisée par la critique, est partagée par d'autres apprenants qui apprécient de choisir des thèmes adéquats et se placer en tant qu'enseignant. *« Réfléchir aux objectifs et au plan du manuel, ça m'a beaucoup plu (A7, A2). C'était intéressant de sélectionner les thèmes abordés dans le manuel et proposer des phrases d'exemple en fonction des niveaux (A8, A11, A1). J'ai bien aimé le fait de me placer en tant que prof, ça change (A9). Habituellement nous n'avons pas de réflexion sur les objectifs d'un manuel donc c'était une*

*bonne occasion, je pense (A10). » D'autres sondés évoquent l'importance du travail en groupe et le sens des responsabilités : « Moi, ce que j'ai préféré, c'est le fait de travailler en groupe. De décider de tout au sein du groupe, d'être responsables (A12). »*

La maîtrise de l'outil informatique, aspect que nous n'avions pas considéré dans nos objectifs, a également été évoquée par certains. À cette occasion, la saisie des textes par le biais d'un clavier français était une grande première pour quelques apprenants. Les phases de mise en page et de migration du document papier vers sa numérisation ont représenté des moments clés, comme l'indiquent les déclarations des apprenants 5 et 7 : « *Le contenu comme la mise en forme m'ont beaucoup intéressé (A5). La migration du dossier papier vers le support numérique, c'était très intéressant (A7).* »

La question relative au travail en groupe, « Pensez-vous que ce séminaire ait été profitable quant à votre façon de penser ou sur le travail en groupe ? » (question n°7), amène les apprenants à s'exprimer sur ce point.

*« Oui, car il faut tenir compte de l'avis du groupe et l'intégrer au travail (A4). Oui, car nous avons travaillé séparément au début, puis nous nous sommes rejoints vers la fin et le résultat était bon (A2). Je suis heureuse d'avoir été jugée par mon groupe et ça m'a fait prendre conscience de certaines compétences que je possède (A9). Oui, j'ai compris l'importance de m'exprimer clairement afin de faire passer mes idées dans le groupe (A5). Oui, j'ai pu découvrir comment les autres membres du groupe étudient et mémorisent le français (A11). »*

La question n°7 fait en outre clairement ressortir la relation sempai/kohai – relation dans laquelle une hiérarchie basée sur l'année d'étude et l'âge s'établit naturellement entre des apprenants, l'aîné représentant un modèle pour le cadet – alors que nous l'avions faiblement perçue tout au long de

la réalisation du manuel.

*« C'est difficile de donner son avis et de travailler en groupe, mais c'est très enrichissant (A1). C'est difficile de travailler avec des personnes d'âge différent du sien et de prendre en compte l'avis de chacun (A12). C'était un bon travail d'équipe (A6). »*

Elle a également rendu possible la prise de conscience chez les apprenants de leurs qualités : *« Oui, j'ai pu trouver ma position dans le groupe (A10). Oui, ça m'a rendue plus forte et maintenant, je connais bien mes points forts (A7). »*

Ont-ils un regard plus critique sur leur apprentissage, c'est ce que proposait d'examiner la question n°9. Nos impressions sont confirmées dans ce sens comme l'indiquent leurs réponses.

*« Oui, en analysant le travail des autres groupes, j'ai réalisé les points faibles de notre production (A8, A2). Je pense désormais avoir appris des choses pour rendre mon apprentissage plus efficace (A12). Maintenant, j'ai un regard extérieur et plus global sur ma façon d'apprendre (A5). Après cette expérience, je sais comment faire pour mieux comprendre et m'intéresser à la langue (A6). Ça m'a fait revoir mes points faibles, je sais maintenant que j'ai un problème avec la grammaire et la conjugaison, je vais faire le nécessaire pour y remédier (A3). Oui, car j'ai eu un retour extérieur grâce aux autres membres (A7, A9). »*

## 5 Conclusion

À l'issue de ce programme, l'implication de l'ensemble des participants autour d'un projet didactique comme objectif principal se révèle être pleinement rempli. Le produit fini est une réussite au contenu original pour certains, plus conventionnel pour d'autres, moins enclins à s'éloigner des

sentiers battus. Si l'originalité varie, la qualité est constante, car tous les manuels sont pertinents et exploitables.

La tâche proposée aux étudiants a permis une réelle prise de conscience de leur processus d'acquisition de la L2 tout en disposant d'un regard critique sur celui-ci. Elle a généré un environnement propice au développement de la coopération, la coordination, la responsabilisation et la répartition des rôles au sein des groupes. D'une façon plus inattendue, le projet a favorisé la mise en œuvre de compétences nécessaires à l'entrée dans la vie professionnelle. La tâche a en outre tenu un rôle de catalyseur, faisant ressortir certains écueils et fossilisations avant de proposer aux intervenants les moyens *ad hoc* d'y remédier. Ces moments ont été qualifiés « d'apprentissages utiles » par les apprenants alors que le projet était intrinsèquement éloigné de leurs réalités immédiates.

Bien que la difficulté du métier d'enseignant ait été abordée par les étudiants, cette profession a pourtant suscité des vocations comme en attestent les commentaires de l'enquête.

Enfin, ce travail a confirmé la nécessité chez l'enseignant de posséder une solide connaissance du public universitaire japonais, car des aspects extérieurs à la seule compétence en langue, notamment socioculturels, sont à prendre en compte dans une large proportion tout au long de ce type de projet.

## **Bibliographie**

- Chevalier, L. (2008). *Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon*. Revue japonaise de didactique du français vol.3, n°1, p.67-83.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère*. PUG



- Mangenot, F. & Penilla, F. (2008). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications n°45 janvier 2009
- Paccoud, J. (2014). *L'enseignement du français au Japon : mérites et limites de la perspective actionnelle*. Nagoya University of Foreign Studies, Journal of School of Foreign Languages n°47, p.31-54.
- Robert, J-M. (2009). *Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Hachette
- Sagaz, M. (2005). *Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon*. Synergies Europe n°6, p.75-83.
- Suzuki, E. (2005). *Confrontation des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans la classe de japonais langue étrangère en France et de français langue étrangère au Japon dans l'enseignement supérieur*. Université de Pau et des Pays de L'Adour. <http://fle.asso.free.fr/adcuef/actes2003.htm>
- Suzuki, E. (2007). *L'“affectivité” dans les relations enseignant-étudiants*. In Brotons A.& Galan(dir.). Japon pluriel 7. Paris : Philippe Picquier.

## **Annexe**

### **Annexe 1 : Contrat de travail**

À qui s'adresse le manuel ?

Quel est son but ?

Quel est le niveau visé ?

Combien y-a-t-il de leçons ?

Quelles seront les langues utilisées ?

Quels thèmes et situations seront abordés ?

Comment souhaitez-vous évaluer la progression ?

Y aura-t-il une auto évaluation,

Les leçons seront-elles isolées ?

Y aura-t-il un lexique ?

**Annexe 2 : Grille d'évaluation**

Rubriques		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Vocabulaire	Richesse				
	Quantité				
	Phrases d'exemple				
Exercices	Production orale et écrite				
	Difficulté croissante				
Grammaire	Phrases d'exemple				
	Difficulté croissante				
	Clarté				
Structure	Avant-propos				
	Sommaire				
	Illustrations				
	Clarté				
Commentaires					

**Annexe 3 : Enquête proposée à la fin du séminaire**

1- Qu'avez-vous pensé du projet proposé (réalisation d'un manuel) ?

教科書を作ることについて、どう思いましたか。

.....

2- Ce projet vous a-t-il intéressé ?

この計画に興味を持ってましたか。

.....

3- Quelle partie plus précisément ?

全体を通じて、計画のどの部分が面白いと思いましたか。

.....

**a) À propos de la conception du manuel**

4- Quel(s) aspect(s) a/ont été les plus difficiles pour vous ?

一番難しいところは何でしたか。

.....

5- Pensez-vous avoir progressé dans la langue ou dans un autre domaine (réflexion, sens des responsabilités etc.). Précisez s'il vous plaît.

フランス語を学ぶ上で何かが上達したと思いますか。思う場合は例を挙げてください。

.....

6- Pensez-vous également avoir eu une réflexion sur la pratique de votre propre langue ?

日本語についても考える機会になったと思いますか。思う場合は例を挙げてください。

.....

7- En dehors des compétences linguistiques, pensez-vous que ce séminaire ait été profitable quant à votre façon de penser ou sur le travail en groupe ?

言語以外に考え方やグループワークでの役割など得るものがありましたか。あれば詳しく書いてください。

.....

8- Qu'avez-vous pensé du travail en équipe ?

グループワークについて、どう思いましたか。

.....

9- Pensez-vous avoir désormais un regard plus critique sur votre apprentissage ?

当ゼミを通じて、自らの学び方についてより客観的に捉えられるようになったと思いますか。

.....

10- Quels sont pour vous les critères les plus importants dans l'analyse d'un manuel ?

あなたにとって教科書を評価する際、もっとも大事な判断基準は何でしょうか。

.....

11- Cette expérience vous a-t-elle donné envie de travailler dans l'éducation ?

これから教育に携わる仕事に就いてみたいと思いますか。

.....