



Une pratique innovante en pédagogie par projets : création audiovisuelle en français pour les étudiants chinois

CHEN Ziqing

Université Jinan, Chine

chenziqing95@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9834-1653>

MA Lihong

Université Jinan, Chine

ghislainema@126.com

<https://orcid.org/0009-0000-1313-3935>

Reçu le 02-03-2024/ Évalué le 26-04-2024/ Accepté le 28-05-2024

Résumé

Depuis 2022, un projet pédagogique novateur a vu le jour à l'Université Jinan, offrant aux étudiants chinois du département de français l'opportunité de créer des vidéos courtes en français, avec l'accompagnement des enseignants explorant les potentiels de la pédagogie par projets. Cet article présente la mise en œuvre d'un modèle en trois phases : préparation, exécution et évaluation. Pour évaluer les effets du dispositif dans l'apprentissage du français, deux créations ont été analysées, ainsi que les résultats d'un questionnaire de 28 participants et des entretiens individuels. Les retours témoignent d'une réception positive : les opportunités d'apprendre et de pratiquer le français en situations réelles, ainsi que les réalisations et diffusions publiques de leurs productions, permettent le développement des compétences langagières et suscitent chez les étudiants un sentiment de motivation, de concentration et d'engagement actif dans l'apprentissage du français, aboutissant à une sensation d'accomplissement.

Mots-clés : pédagogie par projets, création de vidéos courtes, enseignement du français en Chine

项目教学创新实践：面向中国学生的法语视听制作

摘要

从2022年起，暨南大学法语系推出了项目教学创新实践课堂。学生基于项目式学习进行法语短视频创作，教师通过指导视听创作探索项目教学方法。本文介绍了该项目的三阶段实施模式，包括准备、执行和评估阶段。为了评估此教学机制对学生法语学习的影响，笔者分析了两个创作案例、由28名学生填写的调研问卷以

及个别访谈。研究结果显示，学生对项目的反馈是正向积极的：他们可以在真实场景中学习和运用法语，在公共平台上制作和传播自己的法语作品，这不仅有助于语言能力的培养，还激发了他们在法语学习中的积极性、专注力、参与度和成就感。

An innovative practice in project-based pedagogy: Audiovisual creation in French for Chinese students

Abstract

Since 2022, the French Department of Jinan University has launched an innovative pedagogical project, offering Chinese students the opportunity to create short videos in French, while teachers explore the potentials of project-based pedagogy. This article outlines the application of a three-phase model: preparation, execution, and evaluation. In order to gauge the impact of this method on French language acquisition, two instances of creative output were scrutinized, along with the findings from a survey completed by 28 participants and individual interviews. The feedback received on the project is positive: the chance to learn and apply French in authentic contexts, coupled with the creation and public sharing of their work, fosters the enhancement of language abilities and evokes a sense of motivation, focus, and active participation in French language learning among students, ultimately leading to a feeling of achievement.

Keywords: Project-based pedagogy, creation of short videos, French language teaching in China

Introduction¹

Avec l'arrivée de l'ère numérique, l'enseignement du français dans les établissements supérieurs en Chine fait face à de nouvelles opportunités tout en affrontant de nouveaux défis. L'essor de la technologie 5G a propulsé la popularité grandissante des vidéos courtes réalisées et publiées avec un simple téléphone portable. Selon *la China Netcasting Services Association*², en décembre 2022, le nombre d'utilisateurs de vidéos courtes avait grimpé à 1,012 milliard. Dans cette vague, la jeune génération s'est

¹ CHEN Ziqing est l'auteur principal, responsable de la mise en place du dispositif, de la collecte des données, ainsi que de la rédaction des trois premières parties de l'article. MA Lihong a contribué à l'interprétation des résultats et à la rédaction de la quatrième partie de l'article.

² *China Netcasting Services Association* est l'unique organisation nationale dans le domaine de la diffusion audiovisuelle en ligne. Chaque année, elle publie un rapport de recherche sur le développement de l'audiovisuel sur Internet en Chine.

éprise des médias sociaux tels que *Douyin* et *Bilibili*³, où elle se plaît à créer et partager des vidéos courtes, qui constituent une manière de raconter son existence et ses études en Chine.

Cet embrasement numérique et l'engouement des étudiants pour les vidéos courtes constituent une source d'inspiration pour repenser l'enseignement du français en Chine. Les apprenants de français peuvent devenir des créateurs actifs de leurs œuvres audiovisuelles plutôt que de simples récepteurs passifs : la disponibilité croissante d'ordinateurs bon marché, de caméras abordables et de logiciels gratuits rend désormais possibles des tâches autrefois inaccessibles sans équipement professionnel coûteux. Néanmoins, les vidéos sont principalement utilisées par les enseignants de langues étrangères comme « un médium permettant de visualiser le contexte des situations communicatives » (Kotula, 2014 : 47), d'autant plus que la classe du français reste une classe traditionnelle en Chine, où enseignants et étudiants chinois s'adonnent majoritairement à des exercices déconnectés des notions de « tâche », de « stratégie » ou de « contexte » (Zhu, 2021 : 68). L'approche créative et transversale, favorisant la création de productions audiovisuelles par les apprenants, reste sous-exploitée (Velez, 2012 : 11).

Face à ce constat, l'adoption de la pédagogie par projets pour initier la production audiovisuelle nous semble propice à combler ce hiatus, car elle permet de préparer les étudiants à des tâches tangibles, les confrontant à l'utilisation réelle du français (Mishima, 2017 : 59). Dans cet article, nous cherchons à explorer les potentiels de la production des vidéos dans l'enseignement du français en Chine. Notre réflexion en la matière porte sur deux axes de recherche : Comment un projet de création audiovisuelle est-il mis en œuvre dans un cours de français en Chine ? Quels échos et quelles perspectives se dégagent des participants concernant ce dispositif ?

Notre cheminement commencera par une revue de la littérature visant à cerner la pédagogie de projet et la production des vidéos en didactique du français. Ensuite, nous décrirons notre approche pour mettre en œuvre un projet innovant de création de vidéos courtes auprès des étudiants

³ *Bilibili* est un site de partage de vidéos basé en Chine. Nous avons établi un compte pour diffuser en ligne les vidéos des étudiants, dont le lien est : https://space.bilibili.com/499064854?spm_id_from=333.1007.0.0

chinois. La troisième section se penchera sur l'analyse de deux réalisations étudiantes, mettant en lumière la concrétisation du projet ainsi que les ressentis des apprenants au cours de cette aventure. Enfin, nous présenterons les conclusions tirées d'un auto-questionnaire et des entretiens réalisés avec nos étudiants, ce qui permettra d'évaluer leurs retours sur le dispositif et d'ouvrir des pistes de recherche futures en didactique du français.

1. Cadre théorique

Dans cette section, nous allons examiner le concept de la pédagogie par projets, son rôle dans l'enseignement des langues, ainsi que l'intégration de la production audiovisuelle comme élément clé de la pédagogie active en classe de français.

1.1. Qu'est-ce que la pédagogie par projets ?

Dès la fin du XIX^e siècle, John Dewey (1897 : 77), un philosophe et éducateur américain, a introduit le concept de la pédagogie par projets, également connue sous le nom de « pédagogie de projet ». Cette approche met l'accent sur le principe de « learning by doing » (apprendre en faisant). Dewey a promu des projets collaboratifs pour que les élèves apprennent par l'expérience.

En France, il existe deux positions didactiques sur la pédagogie de projet depuis le début du XX^e siècle, l'une de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet et l'autre du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)⁴. L'ICEM est axé sur l'apprentissage pratique et empirique à partir des intérêts des apprenants, tandis que le GFEN privilégie la réflexion collective et la construction critique des savoirs (Puren, 2013 : 6).

Dans cet article, nous adoptons la perspective de la pédagogie de Freinet, grand pédagogue français du XX^e siècle. Il met en avant une

⁴ L'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) et le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) sont deux mouvements éducatifs qui cherchent à promouvoir des approches pédagogiques centrées sur l'engagement actif des élèves, tout en favorisant une réflexion critique sur les pratiques éducatives traditionnelles.

éducation centrée sur les techniques de vie, le travail coopératif et les besoins des élèves, leur permettant de réaliser des projets « dans leurs essais tâtonnants et dans leurs recherches » (1969 : 111) et à partir de leurs « expériences propres et connaissances diverses et diffuses » (1975 : 45).

Pour conclure, nous faisons référence à Perrenoud (2002 : 7) pour définir la pédagogie par projets. C'est une démarche axée sur des réalisations concrètes, telle que des textes, des spectacles, des enquêtes ou des créations artistiques. L'exécution de ces réalisations est gérée collectivement par le groupe-classe, où l'enseignant guide sans imposer, tandis que les apprenants jouent un rôle actif.

1.2. Pédagogie par projets en didactique des langues

Depuis la mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en 2001, la perspective actionnelle (PA) est devenue une référence dans la didactique des langues, y compris le français. Cette approche considère l'apprenant comme des acteurs sociaux devant accomplir des tâches dans un contexte donné (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). La pédagogie de projet représente l'activité de référence de la PA en tant que forme la plus aboutie de l'« action sociale » et constitue l'une de ses bornes principales, l'autre étant l'approche par les tâches (Puren, 2013 : 2).

En ce qui concerne les bénéfices de la pédagogie de projet dans l'enseignement des langues étrangères, diverses études (Sidman-Taveau, Milner-Bolotin, 2001 : 64 ; Perrenoud, 2002 : 8 ; Rosen-Reinhardt, 2021 : 136) ont démontré qu'elle permet à l'apprenant de développer les compétences langagières, pragmatiques, socioculturelles et stratégiques. Ces compétences incluent la capacité à transférer et appliquer les connaissances linguistiques dans des contextes similaires (Sidman-Taveau, Milner-Bolotin, 2001 : 64), la coopération collective, l'autonomie pour prendre des décisions et les négocier (Perrenoud, 2002 : 8), ainsi que les stratégies de médiation interculturelle (Rosen-Reinhardt, 2021 : 136).

En parallèle, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans ces projets fait l'objet d'études en didactique du français, en raison de l'essor de l'ère numérique. Grégoire et Lafferrière (1998 : 24) ont développé une méthode en trois phases pour intégrer cette

approche à l'aide d'ordinateurs en réseau : la préparation (sélection d'un projet, repérage des ressources, organisation du travail), l'exécution (élaboration progressive d'une pensée et des documents, coordination et synthèse des contributions) et l'exploitation pédagogique (retours et perspectives après le projet). Des projets multimédias tels que la réalisation de films (Velez, 2012 : 8), la télécollaboration pour la création de sites internet (Broadbridge, Charriau, 2013 : 142) et la rédaction de blogs (Rosen-Reinhardt, 2021 : 128) ont souligné les effets positifs des projets TIC sur la motivation des apprenants et leurs capacités en littératie numérique.

1.3. Production audiovisuelle dans l'enseignement du français

La production audiovisuelle, intégrée aux projets TIC, constitue une application concrète de la pédagogie de projet. Elle englobe la conception et la réalisation d'œuvres telles que les films, vidéos, émissions télévisées et vlogs, ce dernier étant particulièrement populaire parmi les jeunes générations. Cependant, l'action de l'étudiant face au langage audiovisuel reste globalement passive, puisque « la créativité multimédiatique est encore loin de voir le jour dans les cours de langues étrangères où tous les supports pédagogiques demeurent néanmoins des supports médias » (Velez, 2012 :7).

L'avantage de la production des vidéos est souligné par Goodman (2003 : 56), qui affirme que la création de médias est l'une des stratégies les plus efficaces dans l'enseignement des langues, car les jeunes ressentent un besoin inné de créer et de partager le fruit de leur travail avec les autres. De même, Kotula (2014 : 48) soutient que les étudiants ne doivent pas se limiter à un rôle de récepteurs ; ils devraient devenir les éditeurs et les créateurs de leurs propres ressources audiovisuelles.

Quant aux types de vidéos, Shrosbree (2008:77) identifie trois types de créations audiovisuelles courantes dans les classes de langues étrangères. Le premier type consiste en des enregistrements d'interactions orales entre étudiants, le deuxième en des microvidéos pédagogiques créées par les enseignants, et le troisième en des vidéos réalisées par les étudiants eux-mêmes, cette dernière catégorie étant l'objet principal de notre étude. En outre, Masats, Dooly et Costa (2009 : 349) ont établi une liste détaillée

de projets vidéo, incluant des vidéoclips, des interviews, des films de fiction, des publicités, des reportages et des documentaires.

La mise en œuvre concrète de cette approche a été réalisée par Velez (2012 : 11) à l'Université de la Sorbonne à Paris. Son étude met en avant les avantages d'éduquer des apprenants en tant que spectateurs réalisateurs éclairés des médias, ce qui « permet d'engager des apprentissages linguistiques et technologiques actifs, communicants et interculturels ». Elle répertorie également les compétences, connaissances, habiletés et stratégies nécessaires aux étudiants de français pour créer des vidéos, comme la capacité de rédiger des scripts en français, la maîtrise des bases du langage audiovisuel, l'habileté à sélectionner de sons libres de droits sur Internet, et la stratégie pour répartir des rôles au sein du groupe de travail (Velez, 2012 : 16).

Afin de concrétiser les bénéfices potentiels identifiés par la production audiovisuelle, il est primordial de mettre en pratique des projets spécifiques qui intègrent ces principes pédagogiques innovants. Dans ce cadre, le projet de création de courtes vidéos que nous introduisons dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Chine représente un exemple pour illustrer ces concepts en action.

2. Conception d'un projet de production audiovisuelle en classe de FLE

Dans cette section, nous explorerons les motivations derrière l'instauration du projet de création audiovisuelle pour les étudiants chinois, tout en détaillant la conception et la mise en œuvre de ce projet dans un cours de français.

2.1. Contexte et objectif du projet

Depuis février 2022, nous avons initié un projet éducatif axé sur la réalisation de courtes vidéos au sein d'un cours de français intitulé « Cours d'entraînement et de simulation pour futurs guides de français⁵ ». Face aux perturbations causées par la pandémie de Covid-19 sur les échanges

⁵ En chinois, ce cours est appelé « 法语导游场景模拟训练营 ».

touristiques entre la Chine et la France en 2022, notre initiative visait à offrir une solution de formation alternative pour les futurs guides touristiques francophones en Chine. Dans un contexte où les ressources pédagogiques en ligne et les médias numériques se développent, nous avons opté pour la conception, la réalisation et la diffusion de vidéos en français par nos apprenants. Ce projet cible les étudiants chinois spécialisés en langue française, ayant atteint au moins le niveau B1 du CECRL.

Au cours de ce programme, composé de 16 séances hebdomadaires, les étudiants sont répartis en groupes de deux à quatre membres. Chaque groupe se voit confier la réalisation d'une vidéo en français parmi trois types préalablement définis : 1) une vidéo explorant la Chine d'un point de vue socio-culturel ; 2) une vidéo-guide destinée aux francophones souhaitant étudier, voyager ou travailler en Chine ; 3) une vidéo de reportage ou d'interview avec des francophones résidant en Chine. L'objectif de cette série de vidéos est de présenter la Chine au public francophone et d'offrir un accueil chaleureux ainsi qu'un accompagnement aux francophones en Chine.

L'originalité de ce projet réside dans sa conception de « courtes vidéos », spécifiquement adaptées aux plateformes de médias sociaux, avec une durée variant entre une et cinq minutes. De plus, les étudiants peuvent facilement réaliser ces vidéos sans expérience préalable grâce à l'utilisation de leur téléphone portable. L'objectif principal n'est pas de produire des vidéos professionnelles, mais plutôt de stimuler l'intérêt des étudiants pour l'observation sur le terrain, l'enregistrement de leurs expériences, les échanges avec des francophones et le partage avec la communauté francophone en français.

2.2. Phases de préparation, d'exécution et d'évaluation du projet

Nous détaillerons la démarche du projet, qui s'articule en trois phases : préparation, exécution et évaluation. Le programme du cours est présenté dans un tableau ci-dessous :

Phase	Durée		Contenus
Introduction	1 séance	✧	Présentation du projet et de ses objectifs
Préparation	3 séances	✧ ✧	Visionnage et analyse des vidéos courtes de bonne qualité Familiarisation avec les outils informatiques
Exécution	10 séances	✧ ✧	Conception : sujet, structure, enquêtes et scénario Réalisation : tournage et montage
Évaluation	1 séance	✧ ✧	Évaluation du processus : performance, engagement, esprit d'équipe. Évaluation de la production : contenu, tournage, montage, langue.
Conclusion et perspectives	1 séance	✧ ✧	Bilan du projet : réalisations, apprentissages, défis. Perspectives pour l'avenir : continuité du projet

Programme du cours

2.2.1. Phase de préparation

La phase de préparation joue un rôle central, mettant l'accent sur la discussion et l'analyse de vidéos des trois types susmentionnés. Les apprenants visionnent des vidéos courtes réalisées par d'anciens étudiants du département, ainsi que par d'autres influenceurs sur des plateformes comme *Youtube* et *Bilibili*. Ils examinent également des vidéos produites par des émissions télévisées françaises et chinoises, telles que *TV5Monde* et *China Global Television Network-Français (CGTN français)*. Ces sessions permettent aux apprenants de commenter le contenu, la structure, les techniques de tournage et de montage de ces productions audiovisuelles, contribuant ainsi à l'acquisition des compétences nécessaires pour concevoir et réaliser leur propre vidéo. Par ailleurs, l'initiation aux outils informatiques de tournage et de montage constitue un élément crucial de cette phase. Nous recommandons l'utilisation de téléphones portables pour la capture vidéo et de l'application *CapCut* pour le montage, en raison de leur accessibilité et de leur facilité d'utilisation.

2.2.2. Phase d'exécution

La phase d'exécution s'étend sur dix séances en classe et également en dehors de l'université, englobant la conception et la réalisation des vidéos. La conception implique la sélection d'un sujet, des enquêtes sur le terrain, la recherche des informations, ainsi que la rédaction d'un scénario en

français. Les étudiants, travaillant en groupe, sont encouragés à prendre des décisions autonomes, tandis que nous les accompagnons à chaque étape, fournissant un soutien au besoin. Afin de suivre la progression de chaque groupe, des exposés bihebdomadaires sont organisés, portant sur le sujet, la structure, le scénario et les détails du projet de tournage. De plus, un dossier partagé en ligne est créé et suivi, permettant à chaque groupe de tenir un journal de bord sur leur avancement et de mettre à jour les ressources qu'ils découvrent ou créent.

En vue de la réalisation de la vidéo, les étudiants s'efforcent d'améliorer la qualité de leur scénario rédigé en français et s'exercent à lire et à interpréter le texte. Nous les aidons à perfectionner leur rédaction et leur production orale. Par la suite, les apprenants s'engagent dans la phase de tournage et de montage. Chaque membre d'équipe endosse des rôles différents en fonction de ses intérêts et compétences : certains sont réalisateurs, photographes ou monteurs, tandis que d'autres deviennent présentateurs, acteurs ou doubleurs.

2.2.3 Phase d'évaluation

Le dispositif d'évaluation englobe l'évaluation par l'enseignant, l'auto-évaluation et la co-évaluation, poursuivant deux objectifs distincts. Le premier objectif est d'évaluer le processus global du projet, en se basant sur nos observations en classe quant aux performances de chaque apprenant (20 %), les exposés et les journaux des étudiants (20 %), ainsi qu'un questionnaire d'auto-évaluation portant sur leur engagement, leur esprit d'équipe, et leur capacité à remplir leurs rôles respectifs (20 %). L'autre volet de l'évaluation est dédié à la qualité de la vidéo finale (40 %). À cette fin, une session de partage et de discussion est organisée, où chaque groupe présente et visionne sa propre production audiovisuelle, en partageant leurs réflexions, leurs réalisations et les défis rencontrés durant le processus de conception et de mise en œuvre. Les apprenants des autres groupes apportent des commentaires et des conseils pour contribuer à l'amélioration des vidéos de leurs camarades.

À la fin du visionnage, une évaluation croisée est réalisée à travers un questionnaire de co-évaluation. Celui-ci évalue les vidéos des autres équipes selon quatre aspects : 1) le sujet et le contenu (compréhensibilité,

structure, richesse et créativité) ; 2) le tournage et le montage (techniques, son, montage, sous-titres) ; 3) la langue (prononciation, grammaire, lexique, orthographe et ponctuation, expression) ; 4) qualité globale (titre, introduction, conclusion, fluidité, attrait visuel, impression générale). L'objectif de cette évaluation entre pairs est d'enrichir les connaissances des apprenants en matière de langage, de médias et de technologie, de cultiver leur esprit critique vis-à-vis des productions audiovisuelles et d'accroître leur motivation d'apprentissage.

3. Exemples de productions des étudiants

Au cours de 2022 et 2023, le projet a été mis en œuvre avec 36 étudiants du département de français, répartis en 10 groupes. Ensemble, ils ont créé un total de 18 vidéos, dont 15 ont été ou seront publiées sur la plateforme *Bilibili*. Dans cette section, nous présenterons deux productions, ainsi que les retours et les réflexions de ces groupes d'étudiants (les prénoms mentionnés ci-dessous ont été modifiés pour préserver l'anonymat), tirés de leurs exposés et de nos entretiens après le projet.

3.1. Guide de voyage de la ville de Shantou⁶

Le groupe 1, composé de trois étudiants (Romain, Zoé et Laëtitia), a réalisé une vidéo guide de voyage sur Shantou, une ville-préfecture située dans la province du Guangdong. La vidéo, d'une durée de cinq minutes et demie, vise deux publics principaux : les touristes francophones désirant visiter Shantou et les apprenants de français en Chine.

L'approche choisie consiste en une narration à la première personne de leur propre itinéraire de voyage sur deux jours et une nuit. Ils fournissent des informations pratiques et des conseils sur divers aspects du voyage : transports et coûts « *Il convient de mentionner que si vous conduisez, vous devriez payer les frais de 96 yuans par voiture pour entrer sur l'île ...* » (00 :46) ; spécialités culinaires « *On peut trouver partout les restaurants de*

⁶ Le lien de la vidéo du groupe 1 « Le guide de voyage à Shantou de deux jours et une nuit » : https://www.bilibili.com/video/BV14F411X7Fa/?spm_id_from=333.999.0.0&vd_source=62e37b68aff0a1447d6d3abd63a91105 [consulté le 01 mars 2024].

hot pot de boeuf dans la rue de Shantou. Nous vous conseillons de ne pas aller dans de célèbres magasins, car la file d'attente est trop longue » (02 :00) ; activités locales « ... au marché nocturne de Huacheng ... Vous pouvez également voir des chanteurs de rue, ce qui est très animé » (03 :00). Leur contenu s'étend également aux sites touristiques et à l'histoire de la ville « Nous sommes allés dans la vieille ville de Shantou ... La plupart des bâtiments ici ont été construits pendant la République de Chine » (03 :40).

Quant à la procédure de production, les étudiants commencent par se mettre dans le rôle de touristes, en consultant des guides de voyage en ligne pour planifier leur itinéraire, réserver des hôtels, choisir des restaurants et des attractions. Ensuite, ils se rendent sur place, suivent leur plan, visitent les sites et filment leurs expériences. À leur retour, ils rédigent un texte en français racontant leur voyage, réfléchissent sur leurs choix et offrent des conseils pratiques aux touristes francophones basés sur leur expérience. Enfin, ils réalisent le montage et le doublage en utilisant les ressources audiovisuelles et textuelles collectées pendant et après le voyage.

Leur vidéo a été diffusée en ligne sur *Bilibili* et a rapidement gagné en popularité avec plus de 8000 vues. Les participants ont exprimé leurs réactions positives envers cette expérience unique. Romain, responsable de la rédaction et du doublage, a partagé : « *J'adore ce cours qui est orienté vers la réalisation d'un produit concret, ce qui me permet de pratiquer le français* ». Toutefois, il a également identifié des aspects d'amélioration, notamment la prononciation et l'expression émotionnelle : « *Le débit de parole me semble un peu trop vite, et certains mots ne sont pas clairement prononcés. D'ailleurs, j'aurais voulu être plus dynamique et accueillant (dans la production du discours)* ». Bien que le cours soit maintenant terminé, le groupe envisage déjà la création de deux nouvelles vidéos en français, explorant la ville de Kaohsiung (lieu de naissance de Romain) et l'art traditionnel de la broderie chinoise.

3.2. Entretien avec des professeurs francophones en Chine⁷

Le groupe 2, constitué d'Anaïs et Chloé, s'est lancé dans la réalisation d'une série d'entretiens avec des professeurs francophones en Chine. Leur objectif était de mettre en lumière la vie et le travail de ces enseignants dans la province du Guangdong, en fournissant des informations et des conseils pertinents aux francophones souhaitant vivre ou travailler en Chine, ainsi qu'aux apprenants de français locaux.

Leur démarche de préparation a consisté à planifier soigneusement les entretiens, à formuler des questions pertinentes et à choisir des lieux de tournage appropriés. L'approche d'interview s'est révélée fructueuse, abordant des sujets tels que les méthodes d'enseignement, l'adaptation à la culture chinoise et les expériences linguistiques. Les vidéos produites ont été structurées en segments de trois minutes chacun pour une meilleure accessibilité.

Anaïs et Chloé ont partagé leur enthousiasme quant à cette expérience éducative immersive. Anaïs a déclaré : « *Ce projet nous a permis d'interagir avec de vrais francophones en dehors de la salle de classe. Au début, j'étais nerveuse, mais l'échange s'est avéré enrichissant* ». Chloé, responsable de la transcription et de la traduction, a souligné l'amélioration de sa compréhension orale : « *ça prend du temps et c'est un travail un peu dur, mais j'ai l'impression que ma compréhension orale se développe au fur et à mesure* ». Ces exemples illustrent comment le projet a permis aux étudiants de créer des vidéos enrichissantes et informatives, tout en renforçant leurs compétences linguistiques et culturelles.

4. Effets du projet dans l'apprentissage du français

À l'approche de la clôture du projet, nous avons administré un questionnaire de réflexion à l'ensemble des participants et avons obtenu 28 réponses complétées. Ce questionnaire englobe des questions portant sur leurs émotions pendant leur participation au projet, le développement

⁷ Le lien de la vidéo du groupe 2 « Conseils des professeurs aux apprenants de français » : https://www.bilibili.com/video/BV1ZN41187mF/?spm_id_from=333.999.0.0&vd_source=62e37b68aff0a1447d6d3abd63a91105 [consulté le 01 mars 2024].

de leurs compétences langagières et leurs performances au sein du projet. Par ailleurs, nous avons mené des entretiens individuels avec sept étudiants aléatoirement sélectionnés, au cours desquels ils ont partagé en détail leurs points de vue sur ce projet. Nous présentons ci-dessous les résultats obtenus, mettant en lumière les effets potentiels du projet et proposant des pistes de recherche pour l'avenir.

4.1. Émotions, compétences développées et performances au sein du projet

En ce qui concerne leurs émotions au cours de la réalisation du projet, les étudiants ont répondu aux questions à l'aide de l'échelle de Likert à cinq points (en total accord / d'accord / neutre / en désaccord / en total désaccord). Dans l'ensemble, tous les participants ont apprécié la mise en place de la pédagogie de projet, avec 17 en total accord et 11 d'accord. Parmi eux, 27 participants ont exprimé un sentiment de motivation (14 en total accord et 13 d'accord), de concentration (17 en total accord et 10 d'accord), d'engagement actif (17 en total accord et 10 d'accord), d'appréciation du travail en groupe (13 en total accord et 14 d'accord), ainsi qu'un sentiment d'accomplissement lors de la diffusion de leur propre vidéo (17 en total accord et 10 d'accord).

Concernant les compétences langagières que les participants s'auto-évaluent sous forme de questions à choix multiples, 18 étudiants estiment que leur compétence en production orale s'est développée, suivie de la compétence en traduction (13 étudiants), de la production écrite (9 étudiants) et de la compréhension orale (9 étudiants). Seuls quatre apprenants considèrent avoir progressé dans la compréhension écrite. En parallèle avec le développement des compétences langagières, 21 étudiants ont souligné l'amélioration de leurs capacités à créer un produit audiovisuel, tandis que neuf participants ont mis en avant l'enrichissement de leurs connaissances de la culture chinoise, et sept interrogés ont fait valoir qu'ils ont renforcé des compétences en pratique sociale.

Les étudiants ont également pris du recul pour évaluer leurs performances au sein du projet. Ils se considèrent aptes à accomplir les tâches techniques telles que le tournage (19 étudiants) et le montage (19 étudiants) des vidéos. Cependant, ils ont relevé des défis liés au rôle

d'acteurs ou d'actrices (11 étudiants) ainsi qu'à la rédaction du scénario (8 étudiants). En ce qui concerne les activités en classe, les étudiants ont exprimé une appréciation pour l'accompagnement de l'enseignant (17 étudiants), les discussions en groupe (12 étudiants), ainsi que les phases de présentation et de diffusion des vidéos (12 étudiants).

Ces résultats témoignent de l'impact positif du projet sur les participants, révélant des gains en compétences orales, en maîtrise des technologies audiovisuelles et en compréhension de la culture. Ils soulignent également le rôle clé de l'interaction en groupe et de l'accompagnement de l'enseignant dans le succès de cette initiative pédagogique.

4.2. Retours et conseils sur le dispositif

Lors des entretiens individuels, les participants ont unanimement exprimé leur satisfaction à l'égard de la pédagogie de projet en classe de français. Prenons quelques exemples : Victor ne cache pas sa satisfaction, déclarant que *« c'est l'un des cours les plus interactifs, agréables et faciles à suivre au sein du département de français »* ; Romain partage son expérience en disant : *« Avant d'entrer à l'université, je n'avais jamais participé à ce type de cours. Je trouve que c'est une approche assez détendue et une excellente façon d'apprendre le français »* ; Carole souligne l'impact de l'authenticité du projet sur son apprentissage du vocabulaire : *« Nous sommes en contact avec le vocabulaire le plus couramment utilisé à l'heure actuelle, ou des termes liés à un usage quotidien. De plus, la mise en pratique des expressions françaises nous aide davantage à les mémoriser »* ; Jeanne met en avant l'intérêt du projet pour l'apprentissage interculturel : *« Je trouve ce projet très intéressant. Pendant la réalisation du projet, on peut percevoir plus clairement les différences culturelles entre la Chine et la France, et on a également l'occasion de partager la culture chinoise traditionnelle avec le reste du monde »*.

Si les retours positifs mettent en valeur la faisabilité de la pédagogie par projets en classe de français, les conseils recueillis contribueront sans aucun doute au perfectionnement du dispositif. D'après Juliette, il y avait très peu de communication entre les groupes. Elle a suggéré de déterminer des sujets autour d'un grand thème commun pour que tous les groupes

puissent se communiquer, s'échanger des idées et contribuer au grand thème. Carole a constaté que l'environnement d'enseignement dans les universités chinoises favorise principalement le modèle de cours magistraux, où les enseignants délivrent le contenu et les étudiants écoutent passivement. En conséquence, la plupart des salles de classe sont aménagées avec une disposition de type amphithéâtre, ce qui limite l'utilisation de supports multimédias ou d'espaces appropriés pour permettre aux étudiants de pratiquer et de concrétiser le projet.

Ces constats démontrent que la production audiovisuelle constitue un moyen innovant pour l'enseignement du français. Toutefois, l'avancement technologique et les outils disponibles ne suffisent pas à garantir le succès de la pédagogie par projets. La démarche adoptée doit s'adapter aux besoins des apprenants, leur permettant de développer des compétences langagières, technologiques, interculturelles et collaboratives pour réaliser des vidéos. Cela nécessite, d'une part, l'investissement des apprenants, et d'autre part, l'envie et la capacité des enseignants à utiliser et évaluer les nouveaux outils et méthodes pédagogiques.

Conclusion

Dans cet article, nous avons mis en lumière la conception et la mise en oeuvre d'un projet de création audiovisuelle pour les apprenants de français en Chine. À partir de 2022, ces étudiants chinois, répartis en petits groupes, ont collaboré pour produire des vidéos au service du public francophone envisageant de voyager, travailler ou étudier en Chine. La diffusion de leurs créations sur la plateforme *Bilibili* a récolté un enthousiasme notable, avec plus de 22,000 vues à ce jour, suscitant l'intérêt et l'appréciation tant des francophones que des apprenants de français.

Nous inspirant du modèle de Grégoire et Lafferrière (1999 : 24), nous avons adopté une démarche en trois phases pour intégrer la pédagogie de projet en classe de français. Le processus de préparation a amené les étudiants à apprécier et analyser des exemples de productions, ainsi qu'à maîtriser les outils de tournage et de montage. Pour la phase d'exécution, les étudiants ont collaboré en groupe pour définir le sujet et la structure de leur vidéo, effectuer des enquêtes, rédiger des scénarios et perfectionner

leurs compétences orales, avant de procéder au tournage et au montage sur le terrain. Enfin, la phase d'évaluation consiste à évaluer tant le processus que le produit durant la réalisation du projet.

Les résultats des enquêtes, basées sur des productions d'étudiants, des questionnaires et des entretiens individuels, révèlent les effets positifs du projet sur leurs émotions et le développement des compétences langagières : les étudiants sont motivés, concentrés, s'engagent activement dans le projet et ont un sentiment d'accomplissement grâce aux opportunités de pratiquer le français dans un contexte authentique et aux productions qu'ils ont réalisées et diffusées au public. Ils soulignent également l'importance de l'accompagnement pédagogique et de la collaboration en groupe dans la réalisation du projet.

Néanmoins, les défis soulevés par les étudiants concernant les rôles d'acteurs et d'actrices ainsi que la rédaction des scripts nous amènent à réfléchir : le développement des compétences langagières est-il dilué dans le dispositif ? Lorsque le guide de l'enseignant dans l'écriture du texte ou dans la correction de la prononciation ne suffit pas, nous nous rappelons l'autre extrémité de la perspective actionnelle, qui insiste sur l'apprentissage continu par le biais de tâches communicatives. Cette approche est différente de la pédagogie Freinet où l'apprentissage linguistique est réalisé à partir « des seules activités et productions des apprenants eux-mêmes, aucune utilisation systématique ni même régulière d'un manuel ne peut en effet y être envisagée » (Puren, 2013 : 3). Est-il possible d'intégrer ces deux bornes ? C'est ce que nous envisageons dans la recherche à venir. En somme, l'amélioration du dispositif devrait partir du focus sur la langue, en particulier sur les activités pédagogiques en production orale et écrite qui permettent à l'apprenant d'apprendre le français en réalisant la production audiovisuelle.

Bibliographie

Broadbridge, J., Charriau, V. 2013. « Langue de spécialité et TICE au cœur d'un projet pédagogique international ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, n° 1, p.142-155. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/apliut/3622> [consulté le 6 août 2023].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Dewey, J. 1897. « My Pedagogic Creed ». *The School Journal*, n° 3, p.77-80.

Freinet, C. 1969. *Pour l'école du peuple* (combines two previously published books, *École moderne française*, 1943 and *Invariants pédagogiques*, 1964). Paris : Francois Maspero.

Freinet, C. 1975. *Les techniques Freinet de l'école moderne* (7th ed.). Paris: Armand Colin.

Goodman, S. 2003. *Teaching Youth Media: A Critical Guide to Literacy*, Video Production, & Social Change. New York: Teachers College Press.

Grégoire, R., Lafférière, T. 1998. « Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau ». Rescol. Ottawa, Canada. [En ligne] : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html#anchor1329122%23anchor1329122> [consulté le 9 août 2023].

Kotula, K. 2014. « Les pratiques innovatrices en classe de langues. L'édition et la production des films dans l'enseignement de FLE ». *Studia Romanica Posnaniensia*, n° 41, p. 47-61.

Masats, D., Dooly, M., Costa, X. 2009. Exploring the potential of language learning through video making. In: *Proceedings of EDULEARN09 Conference*. Valencia: IATED, p. 341-352.

Mishima, M. 2017. « Project-based language teaching and learning: An alternative to skill-based instruction? A neo-social interactionist approach ». *The Journal of Rikkyo University Language Center*, n° 37, p. 51-64.

Perrenoud, P. 2002. « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? ». *Éducateur*, n°14, p. 6-11.

Puren, C. 2013. « Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) », publié sur le site de Puren, p.1-7. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013f/> [consulté le 30 janvier 2024].

Rosen-Reinhardt, E. 2021. « Quand l'apprenant international de FLE en milieu homoglotte devient médiateur culturel via le web 2.0 ». *Mélanges Crapel*, n° 42, p.125-142.

Shrosbree, M. 2008. « Digital Video in the Language Classroom ». *The JALT CALL Journal*, n° 4, p.75-84.

Sidman-Taveau, R., Milner-Bolotin, M. 2001. « Constructivist inspiration: A project based model for L2 learning in virtual worlds ». *Foreign Language Education*, n° 1, p. 63-82.

Velez, I. 2012. « Pour une éducation au cinéma intégrée dans une pédagogie de projet multimédia : un exemple de translittératie ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, n° 2, p.8-25. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/apliut/2650> [consulté le 20 août 2023].

Zhu, X. 2021. « Approche actionnelle dans l'enseignement du français en milieu universitaire chinois ». *Synergies Chine*, n°16, p. 63-73. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine16/zhu_xingni.pdf [consulté le 7 août 2023].



© *Synergies Chine*, n° 19, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chine>

