

La gastronomie comme un élément culturel et la pratique
pédagogique dans l'enseignement de la langue française /
*A gastronomia como elemento cultural e prática pedagógica no
ensino de língua francesa*¹

*Brenda Kieling Balbinotti**

Diplôme en langue française de l'Université Fédérale de Santa Catarina. Actuellement universitaire de littérature française. Elle travaille comme professeur de français dans les cours extrascolaires à l'UFSC et à l'école Cultura Francesa, à Brasília.

 <https://orcid.org/0000-0002-5952-8454>

*Bruna Brito Soares***

Diplômée (premier cycle et licence) en littérature italienne et en littérature française, également à l'Universidade Federal de Santa Catarina. Maîtrise en Littérature de l'Université fédérale de Santa Catarina. Doctorant en Traductologie (PGET/UFSC).

 <https://orcid.org/0000-0003-2842-5732>

*Karen Coimbra Fagundes****

Diplômée en Gastronomie à l'Université Estácio de Sá (2017). Diplômée en Langue Française à l'Université Fédérale de Santa Catarina. Actuellement elle suit un cours de spécialisation en Fondements de l'éducation chrétienne à l'Université presbytérienne Mackenzie.

 <https://orcid.org/0000-0001-8559-2444>

¹ Ce travail a été réalisé dans la discipline de Stage Obligatoire Supervisioné à l'Université Federal de Santa Catarina (UFSC) et a été soumis pour publication dans le magazine Letras Raras.

 brenda_kb@hotmail.com

**

 profabrunabrito@gmail.com

 kerencoimbra@gmail.com

Clarissa Laus Pereira Oliveira ****

Master en Sciences du Langages FLE (Université des Sciences Humaines de Strasbourg). Doctorat en Littérature Comparée à l'Université fédérale de Rio Grande do Sul. Postdoctorat en Interculturalité (Université Paul Valéry Montpellier 3). Professeure à l'Université fédérale de Santa Catarina.



<https://orcid.org/0000-0002-6172-6871>

Reçu: 19 nov. 2021. Approuvé: 14 dez. 2021.

Comment citer cet article:

KIELING BALBINOTTI, Brenda et al. La gastronomie comme un élément culturel et la pratique pédagogique dans l'enseignement de la langue française. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 4, p. 201-213, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8415166>

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous présentons un rapport critique et réflexif de notre pratique enseignante réalisée dans la discipline de Stage obligatoire supervisé II, du cours de Licence en Français à l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC). Le stage s'est déroulé dans le cadre du projet d'extension Nous parlons français (NPF), inscrit à l'UFSC et proposé à l'Institut Fédéral de Santa Catarina (IFSC). L'objectif général de ce projet est d'offrir à la communauté florianopolitaine des notions fondamentales de la langue et de la culture francophones afin de la sensibiliser à l'importance de cette langue pour la formation initiale et continue des citoyens. Par conséquent, le projet prévoit comme objectif principal l'implication des étudiants de premier cycle du cours de Licence en Français dans la préparation et la prestation des cours de français. Dans ce stage, réalisé entièrement en ligne en raison du contexte pandémique, la gastronomie a été choisie comme thème de travail. Pour l'élaboration du matériel pédagogique pour les cours synchrones et asynchrones, qui se sont déroulés sur la plateforme Moodle, la méthodologie du projet, la perspective actionnelle et les notions d'interculturalité pour l'enseignement du français ont été articulées. Le résultat du projet de stage, Français et gastronomie, a été la publication, sur un site Internet français, de recettes travaillées par les étudiants pendant les cours, ainsi que la préparation d'un rapport et de cet article scientifique.

MOTS-CLÉS : Méthodologie du projet ; Perspective actionnelle ; Perspective socioconstructiviste ; Gastronomie

RESUMO

Neste artigo apresentamos um breve relato crítico e reflexivo de nossa prática docente realizada na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório II, do curso de Letras-Francês, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O estágio aconteceu no âmbito do projeto de extensão *Nous parlons français (NPF)*, registrado na UFSC e oferecido ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). O objetivo geral deste projeto é oferecer à comunidade florianopolitana noções fundamentais de língua e cultura francófonas para sensibilizá-la sobre a importância da referida língua para a formação inicial e continuada do cidadão. Para tanto, o projeto prevê como objetivo principal o envolvimento de graduandos do curso de Letras Francês na elaboração e ministração de aulas de francês. Neste estágio, realizado integralmente online devido ao contexto pandêmico, escolheu-se como tema de trabalho a gastronomia. Para a elaboração do material didático para as aulas síncronas e assíncronas, ocorridas na plataforma Moodle, articulou-se a metodologia de projeto, a perspectiva actionnelle e noções de interculturalidade para o ensino de francês. O resultado do projeto de estágio, *Francês e Gastronomia*, foi a publicação, em um site francês, das receitas trabalhadas pelos estudantes durante as aulas, assim como a elaboração de um relatório e deste artigo científico.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia do Projeto; Perspective actionnelle; Perspectiva socioconstructivista; Gastronomia.



clarissa.oliveira@ufsc.br

1 Introduction

Cet article a le but de présenter un rapport critique de nos expériences et réflexions sur les activités développées pendant la période du Stage supervisé obligatoire II, dans la licence de Lettres Français, à l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC). Les choix pédagogiques des cours dispensés sont sur les présupposés théoriques de la méthodologie de projet et le sujet choisi pour le module 2020.2 a été la Gastronomie. Les cours ont fait partie du projet d'extension Nous parlons français (NPF), réalisé pour la première fois en partenariat entre l'UFSC et l'Institut Fédéral de Santa Catarina (IFSC).

Visant à un processus d'enseignement-apprentissage socioconstructiviste, dans lequel l'étudiant est l'agent de sa formation, le projet développé a été basé sur la conception de Christian Puren (2002), sur la Perspective Actionnelle (PA) et sur celle de Jean Proulx (2004), sur la méthodologie du projet. Ce référentiel théorique a été discuté dans les plans de cours, dans des activités développées et dans l'évaluation permanente des étudiants pendant le développement du projet.

Selon Proulx (2004), il y a plusieurs expressions qui font référence aux projets, comme "approche par projet, pédagogie par projet, enseignement par projet, apprentissage par projet" (PROULX, 2004, p. 5), cependant toutes ces expressions font référence à l'intention de l'acte de faire, de réaliser un objectif. Dans cet article, il sera utilisé la nomenclature méthodologie du projet, selon Behrens (2006), basée sur l'action. Ainsi, médiés par les professeurs, l'enseignement-apprentissage est réalisé à travers des tâches ou des actions réalisées par les étudiants eux-mêmes, afin d'atteindre l'objectif final du projet.

Puisque la méthodologie du projet est directement liée à la perspective socioconstructiviste, l'individu n'est jamais un agent passif de l'information qu'il reçoit, car, en recevant l'information, il réagira activement à elle et à l'ambiance dans laquelle il est inséré pour la transformer de façon à atteindre ses objectifs. Dans le contexte d'enseignement de FLE, orienté par la méthodologie du projet, pour chaque tâche proposée, les élèves doivent chercher à créer leur propre connaissance, comme la construction du savoir selon Proulx :

En traitant l'information, l'apprenant construit pour ainsi dire son savoir, un peu à la manière dont se développe le réseau neuronal chez l'humain au gré de ses expériences. L'apprenant est donc actif dans ses apprentissages et en est l'agent principal. Il greffe à ses connaissances antérieures de nouveaux objets

de connaissance dont il se fait des représentations. Cela produit un nouveau corpus de connaissances qui vient modifier et enrichir les corpus existants. (PROULX, 2004, p. 19)

Au-delà de la méthodologie du projet et de la perspective socioconstructiviste, les classes du cours ont ajouté à leur référentiel théorique la perspective actionnelle (PA), méthodologie abordée par le Cadre Commun Européen de référence pour les langues qui privilégie l'apprenant comme un acteur social qui réalise des tâches en circonstances données et contextes, non nécessairement linguistiques, mais sociaux. Selon Puren (2002 ; 2009), dans l'histoire des approches dirigées à l'enseignement de langues, toutes ont eu une perspective d'action. La perspective actionnelle, en ce qui la concerne, a comme but de former des étudiants capables d'interagir avec d'autres personnes pendant leur période d'apprentissage, et permet au sujet d'avoir l'opportunité de coaction dans des actions qui se développent dans des étendues, c'est-à-dire, elle propose de permettre aux acteurs sociaux d'agir ainsi dans la langue étrangère (Puren, 2002, p. 62).

Selon le Cadre commun européen de référence pour les langues,

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECR, 2001, p. 15)

Par conséquent, il est évident que dans la perspective actionnelle existe une méthodologie de projet, dans laquelle la perspective d'action est intégrée à l'apprentissage. Les sujets acquièrent des compétences au cours de la réalisation du projet, dans un mouvement continue entre action-acquisition-action.

2 Projet Français et gastronomie : gastronomie et interculturalité dans l'enseignement de français

Basées sur les idées présentées, dans l'Institut Fédéral de Santa Catarina, nous avons créé le projet d'enseignement de FLE dont le sujet était la gastronomie. Pour réaliser les vingt

heures prévues dans le projet, nous avons élaboré des plans de cours synchrone (10 heures) et asynchrone (10 heures). Nous avons réfléchi sur comment développer chez les élèves l'idée de sujet actifs, lesquels utilisent la langue dans des tâches/actions dans un contexte réel, en partant de ses bagages culturels et linguistiques. Notre intention principale étant de nous éloigner de la création des ambiances simulées, donc non réelles, pour l'utilisation de la langue.

Pour cela, nous avons pensé à un projet dans lequel les élèves pourraient y participer activement pendant tout le parcours du module afin d'atteindre l'objectif final proposé au début des activités. De cette façon, à partir du thème de la gastronomie, les cours ont été élaborés dans le but que les élèves publient une recette en français sur le site *PtitChef* (ptitchef.com). Selon Puren, dans *Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet*, le projet pédagogique est quelque chose de complexe dans lequel les élèves conçoivent, planifient, réalisent et évaluent collectivement, négocient avec les professeurs de façon à arriver à un accord (PUREN, 2013).

Notre planning a utilisé, autant que possible, les opérations fondamentales à une bonne conduite de projet. Cependant, la courte durée du cours (seulement sept semaines) nous a possibilité d'élaborer avec le groupe un projet de court terme, alors nous avons défini les objectifs et les étapes pour la réalisation des tâches qui aboutirait dans la publication des recettes.

Pendant les cours, nous avons abordé des points grammaticaux spécifiques à partir des curiosités et du vocabulaire de la gastronomie qui, peu à peu, aidaient les élèves dans les étapes des recettes qui seraient postées à la fin du projet, dans le site cité ci-dessus. Selon les planifications, à la fin du cours, trois recettes ont été acceptées et publiées².

Le choix pour le thème de la gastronomie a été dû au fait que, comme proposé par Castro, Maciel et Maciel « l'acte alimentaire est compris comme un aspect qui permet une observation globale et une possible compréhension de l'altérité » (CASTRO et al., 2016, p. 19, notre traduction).

Comme dit par Jean Anthelme Brillat-Savarin, magistrat français, connu pour avoir écrit le premier traité de gastronomie, en 1825, dans le livre *Physiologie du goût*, « Dis-moi ce que tu manges et je te dirai qui tu es ». De cette manière, nous croyons que, en apportant la gastronomie dans les cours de FLE, nous apportons aussi des éléments de la culture francophone et

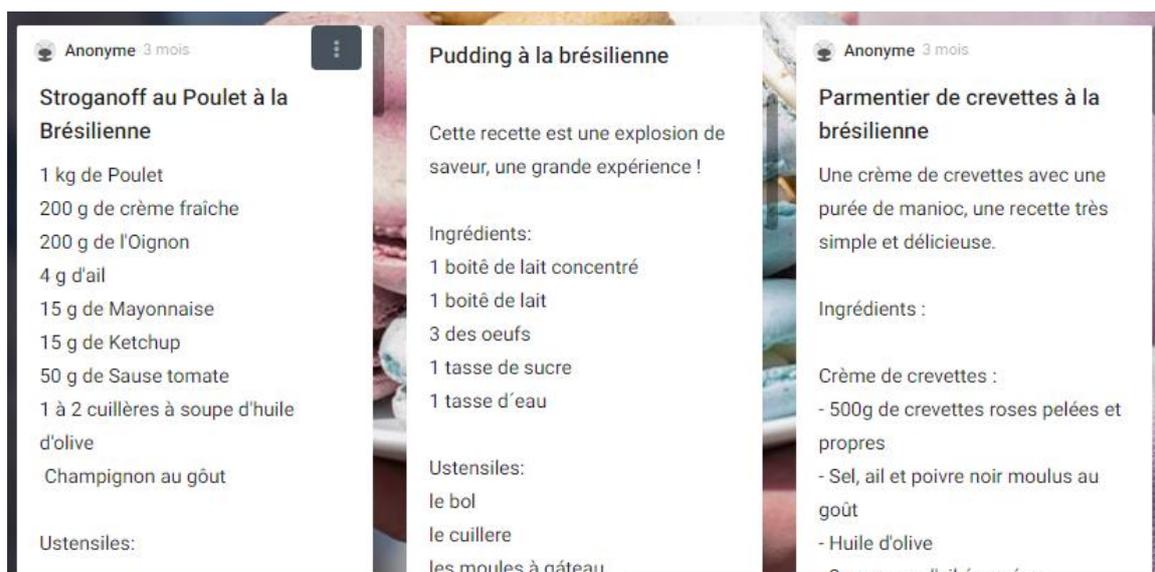
² Liens des recettes publiées : Stroganoff au Poulet à la Brésilienne (<https://www.ptitchef.com/recettes/plat/stroganoff-au-poulet-a-la-bresilienne-fid-1575299>)

Cookies au chocolat (<https://www.ptitchef.com/recettes/plat/stroganoff-au-poulet-a-la-bresilienne-fid-1575299>)
Parmentier de crevettes à la brésilienne (<https://www.ptitchef.com/recettes/plat/parmentier-de-crevettes-a-la-bresilienne-fid-1575310>)

brésilienne, dans une approche interculturelle. Pour cela, nous avons présenté des recettes, des curiosités, des expressions concernant le vocabulaire de la gastronomie des différentes régions du monde – France, Canada, Belgique, Maroc, Italie, États-Unis, Iran –, comme tajine, lasagne, croque-monsieur, blanquette.

Pour définir le corpus de notre travail, nous avons demandé aux élèves de partager, en portugais, sur un forum sur Moodle groups – outil utilisé pour l'élaboration des cours asynchrones – une recette qu'ils aimaient bien préparer et avec laquelle ils avaient un engagement affectif. Nous avons demandé aussi aux élèves de partager la motivation pour laquelle cette recette était importante pour eux. Après ce moment, chaque élève a pu connaître les recettes suggérées par ses collègues, ainsi que l'individualité de chacun. Comme le travail avec les recettes serait réalisé en binômes, la présentation des recettes sur le forum a permis aux collègues de choisir leur binôme à partir d'une identification avec leurs collègues ou avec l'histoire racontée par l'autre. Finalement, nous avons le texte de notre projet : les recettes qui seraient travaillées afin d'être publiées dans le site français. Pour la réalisation du travail collaboratif, nous avons utilisé le *Padlet*, plateforme en ligne collaborative, où chaque binôme a créé une colonne destinée à l'étude des textes de leur recette (Image 1).

Image1 : recettes travaillées sur la plateforme *Padlet*



Source : rapport de Stage supervisé obligatoire II (2021)

Dans la plateforme *Padlet*, et pendant les cours asynchrones, les élèves ont pu corriger leurs textes, observer les modifications réalisées dans les textes de leurs collègues, bien comme interagir avec eux, en postant des commentaires sur leur colonnes. Après chaque rencontre virtuelle, nous avons sollicité des tâches à être réalisées sur *Padlet* qui mettaient en pratique les compétences acquises pendant les cours synchrones et asynchrones (Image 2).

Comme il peut être observé dans notre planning, illustré par l'image ci-dessous, jusqu'à l'unité 1, quand les élèves ont fait la sélection des recettes avec lesquelles ils ont travaillé pendant les projets, les professeurs ont présenté une recette brésilienne (la *feijoada*) et une française (le cassoulet) pour introduire des structures grammaticales et lexicales du français, concernant les ingrédients, les articles partitifs et les quantités. À ce moment-là, dû au fait que nous avons choisi deux recettes semblables, il a été possible d'aborder des aspects culturels.

Image 2 : Contenu programmé

	unité 0 (10/03)	unité 1 (17/03)	unité 2 (24/03)	unité 3 (31/03)	unité 4 (07/04)	unité 5 (14/04)	Encerramento (28/04)
sujet	Les plats du monde	Les ingrédients	Les étapes de la recette	Le vocabulaire de la cuisine	Les adjectifs	Révision	Fermeture du cours et présentation des recettes
grammaire	pronom interrogatifs / articles définis / noms des pays / verbes aimer et préférer	articles partitifs / expressions de quantité	impératif / verbes de la cuisine	impératif / infinitif	adjectifs	articles partitifs / quantités / impératif / infinitif / verbes de la cuisine / adjectifs	-
lexique	gastronomie	ingrédients	adverbes de quantité	cuisine	-	-	-
activités	quel est ton plat préféré ?	-	impératif / ordre de la recette	-	-	recettes padlet	-
partie du projet	-	présenter le padlet / définition des groupes / introduction / choisir une recette	déterminer les ingrédients et les quantités	utilisation du vocabulaire de la cuisine dans la recette	adjectifs dans la recette	finalisation et publication sur le site	-
curiosités	-	crème brûlée	gourmet ou gourmand ?	poutine	les madeleines	petit gâteau / chocolat suisse	-
expressions	-	avoir du pain sur la planche	avoir la pêche/la frite	être un navet	se fendre la poire	raconter des salade	-

Source : rapport de stage supervisé II (2021)

À partir de l'unité 2, chaque binôme a ajouté, dans sa colonne sur *Padlet*, les recettes sélectionnées. Ainsi, nous avons commencé le travail en langue française directement lié aux textes. Pendant les rencontres synchronisées, nous avons travaillé les ingrédients, les verbes, les adjectifs, les vocabulaires présents dans les textes publiés sur la plateforme, mettant en valeur l'interaction. Les élèves ont fait des modifications, des ajouts et des adaptations nécessaires pour

transformer le texte du portugais en français. Notre objectif n'a pas été de faire des traductions, mais de travailler les éléments linguistiques exigés par le genre textuel pour que les élèves puissent comprendre et apprendre à écrire une recette en français.

Comme il a été largement discuté dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, il est impossible de dissocier langue et culture, alors, nous avons cherché une manière de les travailler de façon consciente et productive. À cet égard, nous avons considéré l'affirmation de Sperkova (2009) sur la langue, l'enseignement et la culture. Selon l'auteur, on a dans le cours de LE, une confrontation positive entre la culture de l'élève et la culture de la langue étrangère étudiée, puisque la salle de cours est l'endroit idéal pour connaître et comprendre une autre culture, ainsi comme enrichir la sienne à partir de ces nouvelles connaissances. Par rapport à l'enseignement interculturelle, Sammadi affirme que :

Cette démarche permet à l'apprenant de passer d'un univers à l'autre, à regarder d'un angle différent, à provoquer des réactions cognitifs et émotifs, pour comprendre comment pensent et sentent les autres, pour ensuite traduire ces faits dans sa propre culture, en ayant mieux conscience de la réalité de ses propres racines culturelles. (SAMMADI, 2014, p. 38)

En choisissant d'explorer les textes présentés par les élèves, nous avons apporté la culture de chacun d'entre eux dans la salle de cours. Comme dit auparavant, la première étape du projet a été le choix d'une recette qui serait travaillée pendant le cours, c'est pourquoi nous les avons encouragés à choisir une recette qui avait une signification importante pour eux, qui faisait partie de leurs vies. En effet, ils ont présenté des recettes liées à leur culture familiale, comme il est possible de voir sur l'un des forums du Moodle du cours, dont la réponse d'un des élèves lorsqu'il a été interrogé sur son choix : « au-delà de m'apporter de beaux souvenirs, ce petit gâteau est une tradition dans ma famille ». La relation intime avec la recette apparaît aussi dans la réponse d'autres élèves : « Mes grands-parents habitaient dans une ferme et quand mes cousins et moi, nous allions passer le week-end, là-bas il y a avait des petits gâteaux à la banane pour le goûter » ; « Ma recette choisie c'est : polenta italienne [...] Ma grand-mère avait la descendance italienne et savait cuisiner des plats typiques très bien. Actuellement, c'est ma mère qui prépare cette recette et certainement je l'apprendrai moi aussi. »

Une fois postées les recettes sur Ptitchef, elles seront exposées à recevoir des commentaires des utilisateurs du site, c'est-à-dire que les auteurs des recettes, nos élèves,

pourront interagir dans un contexte réel, avec des personnes intéressées par ce qu'ils ont créé. En plus du fait que le projet soit un moyen d'atteindre les objectifs culturels liés à la langue, Puren attire l'attention sur le côté intégrateur social du projet pédagogique, puisque :

[...] la pédagogie de projet se fonde sur l'homologie naturelle existant entre classe comme véritable microsociété, et la société « extérieure » ; il ne s'agit pas seulement d'ouvrir la classe sur la société, ou à l'inverse de faire entrer la société dans la classe : la classe est une partie intégrante de la société globale. (PUREN, 2013, p. 2)

Il est pertinent donc de penser à ce côté intégrateur et interculturel de la pédagogie du projet. Dans ce contexte, il s'est montré important pour les élèves la sélection des recettes. Il a été possible d'explorer, à travers leur choix, les différences culturelles entre eux, vu que nous habitons dans un pays culturellement richissime et vaste en territoire. Quelques-uns ont choisi des recettes qui avaient une signification dans leur vie, d'autres ont choisi un plat commun dans leur région, et il y a même ceux qui ont opté pour une recette qui reflète un régime alimentaire, tel que le végétarisme. Tandis que nous cherchions à déchaîner des réactions cognitives et émotives en faisant l'option par l'approche interculturelle, comme proposé par Sammadi, nous avons présenté des aspects culturels à travers la gastronomie de quelques pays francophones, ce qui nous a permis de réaliser plusieurs associations, résultant ce que Perrichon appelle de co-construction culturelle du savoir.

À travers la mise en place d'un projet pédagogique, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune dont la matérialisation est le produit du projet. Cela permet également une redécouverte du sujet et de son individualité à travers sa réalisation et son épanouissement dans la collectivité. (PERRICHON, 2009, p. 96).

Les tâches de notre projet ont été sollicitées toutes les semaines, dans les cours synchrones, et faisaient partie de l'action dans l'apprentissage dont parle Puren (2004, p. 12 apud PERRICHON, 2009, p. 96), tandis que l'objectif final du projet portait sur l'acte à usage social. Nos élèves, comme appartenant à un monde globalisé, ont posté leurs recettes sur un site français sur lequel ils pourront avoir des interactions réelles avec des personnes des diverses parties du monde.

3 Formulaire d'évaluation du projet

Pour mieux évaluer notre pratique d'enseignement pendant les cours, nous avons développé un formulaire envoyé aux élèves pour qu'ils le répondent de manière anonyme. Notre but, avec ce formulaire, a été de comprendre comment les élèves se sentaient en relation avec la méthodologie adoptée, comment a été pour eux d'étudier à partir d'un vocabulaire spécifique, et de cette façon, évaluer si nous avons atteint les buts que nous avons tracés pour ce cours.

Les cinq premières questions du formulaire étaient à choix multiples et concernaient surtout la fonctionnalité de la plateforme Moodle et le matériel mis à disposition pour les cours asynchrones. Ensuite, il y avait trois questions de type composition dans lesquelles les élèves devaient compléter les phrases suivantes : Heureusement..., Malheureusement... et Et si.... Enfin, il y avait une question de type composition pour des suggestions et commentaires en général.

Nos prochaines réflexions seront réalisées à partir des trois premières questions du type compositions dans lesquelles les élèves devaient compléter les phrases citées ci-dessous. Nous nous concentrerons sur ces questions puisque nous croyons que leurs réponses sont pertinentes pour la discussion que nous avons menée au cours de cet article.

Pour la première question, dans laquelle les élèves devaient compléter la phrase commençant par « Heureusement », six élèves, des dix-huit répondant le formulaire, ont affirmé bien aimer la méthodologie, la didactique et le développement des cours, comme il est possible de voir dans l'une des réponses : « Heureusement nous avons eu des professeures incroyables disposant d'une très bonne méthodologie, sans doute la façon dont elles expliquent m'a enchanté et j'ai pu beaucoup apprendre ». Par rapport à l'utilisation du vocabulaire de la gastronomie, deux élèves ont mentionné qu'ils ont bien aimé travailler avec des recettes, comme il est visible dans la réponse d'un d'entre-eux : « Heureusement je peux intégrer le français dans mon jour-à-jour, par exemple, en utilisant le français dans des recettes ». Il est intéressant de remarquer que l'élève se sent satisfait d'apprendre quelque chose qu'il peut appliquer dans son quotidien.

Dans ce sens, nous croyons avoir atteint l'un de nos objectifs au moment où nous avons choisi la perspective actionnelle et celle de la méthodologie de projet : mettre l'élève comme sujet et aussi lui permettre de réaliser des tâches à partir des contenus appris en cours.

Pour la question dans laquelle les élèves devaient compléter la phrase « Malheureusement... », nous avons reçu une réponse intéressante par rapport à l'utilisation de la méthodologie de projet dans l'enseignement en ligne et aussi sur le fait que le projet a été réalisé

et évalué en binômes : « Il est trop compliqué de travailler sur un projet final en binôme dans les cours en ligne. Si l'évaluation est individuelle, il serait mieux ». Tout au début, nous avons pensé à faire cette activité en binôme pour promouvoir plus d'interaction entre les collègues et aussi pour permettre aux élèves de se compléter et travailler ensemble, suivant la proposition de Puren sur projet. Malheureusement, comme il a été cité par l'élève dans sa réponse, il y a plus de difficulté d'interaction dans la modalité en ligne, ce qui peut compliquer le travail en binôme ou en groupe.

Entre les réponses de la question commençant par « Et si... », à peu près six élèves ont suggéré un rythme plus lent de contenu et le traitement des contenus introductifs. Il est supposé que cette difficulté soit liée au fait que plusieurs élèves sont entrés dans le deuxième module offert par le projet sans avoir suivi le premier module, caractérisant ainsi un groupe multiniveau.

Lorsque nous avons examiné les réponses du questionnaire, nous avons considéré que nous avons eu un bon feedback des élèves. Sur les dix-huit élèves qui ont répondu au formulaire, huit ont affirmé trouver le cours excellent et dix élèves ont dit qu'ils trouvaient le cours bon. De plus, dix-sept élèves ont dit avoir envie de continuer à participer au projet Nous parlons français.

Considérations finales

L'apprentissage par un projet pédagogique échappe à la progression traditionnelle d'enseignement de langues étrangères. Dans la méthodologie du projet, la progression est définie à partir des étapes du projet et des connaissances qu'elles requièrent. De cette façon, l'élève apprend un contenu et le met en œuvre, se réaffirmant ainsi comme acteur social. Par conséquent, il a un apprentissage plus actif et significatif.

Tenant en compte de la réalité de nos élèves, nous stimulons l'interculturalité entre eux et leurs réalités brésiliennes et le monde francophone, ce qui permet, comme l'affirme Sammadi (2014), des réactions cognitives qui aident à comprendre l'autre. Nous croyons que, dans ce sens-là, nos élèves ont pu connaître quelques aspects culinaires et des habitudes de certains endroits francophones, ce qui leur a permis de réfléchir sur leur propre culture.

Nous avons constaté que le formulaire d'évaluation a été essentiel pour mettre en évidence la participation des étudiants dans le cours et aussi mieux comprendre nos faillites et réussites lors du processus d'enseignement et d'apprentissage. À partir des réponses de nos élèves, nous

pourrons réfléchir sur notre pratique autant que professeures et aussi aider aux prochains professeurs qui participent au projet Nous parlons français, ainsi qu'à ceux qui envisagent d'employer la méthodologie de projet dans leurs cours.

Références

- BRASIL. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. 2001. Disponible sur : [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf]. Accès le : 14 août 2021.
- BRILLAT-SAVARIN, J. *A fisiologia do gosto*. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- BEHRENS MA. *Paradigma da Complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis : Vozes. 2006.
- CASTRO, H.; MACIEL, M.; MACIEL, R.. *Comida, cultura e identidade : conexões a partir do campo da gastronomia. Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 18-27, jan./jun. 2016. Disponible sur : <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/index>. Accès le : 2 mai 2021.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Paris : Didier, 2001.
- PERRICHON, E. *Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. Synergies Pays Riverains de la Baltique*. Narva, n°6, 2009, p. 91-111. Disponible sur : https://images-insite.sgp1.digitaloceanspaces.com/dunia_buku/koleksi-buku-lainnya/perspective-actionnelle-et-pedagogie-du-projet-pdfdrivecom-40781584935075.pdf. Accès le : 29 nov. 2020.
- PROULX, J. *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2004.
- PUREN, C. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Les langues modernes*. Paris, n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, p. 55-71. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. Accès le : 21 nov. 2020.
- PUREN, C. *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Paris, n. 45, 2009.
- PUREN, C. *La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle*. In : (Se) former à la pédagogie de projet, 2013, Fès. *Dossier de travail des journées de formation (Se) former à la pédagogie de projet*. Fès : Institut français de Fès. Disponible sur : [<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>]. Accès le : 2 nov. 2019.
- PUREN, C. *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. Christian Puren, 2014. Disponible sur : [<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>]. Accès le : 29 nov. 2019.
- SAMMADI, Houcem, *L'apport de l'interculturalité à la compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage du FLE (cas des classes de 1ère année universitaire option : lettre*

et langue française Université de Tébessa), 2014, (Master en : Didactique du FLE) Faculté des Lettres et des Langues, Université Larbi Ben M'Hidi, République Algérienne Démocratique et Populaire. Disponible sur : <http://bib.univ-ueb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5179/1/m%c3%a9moire%20mastre%20SAMMADI.pdf>.
Accès le : 2 mai 2021.

SPERKOVA, P. La littérature et l'interculturalité en classe de langue. *Sens Public*, Montréal, 2009. Disponible sur : <https://doi.org/10.7202/1064224ar>. Accès le : 2 mai 2021.