

L'APPRENTISSAGE PAR PROJET: L'EXEMPLE DU PROJET 'JOURNAL' DANS LE COURS DE FRANÇAIS POUR LE JOURNALISME ET LES SCIENCES POLITIQUES

IZVORNI ZNANSTVENI RAD / ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

Borka Lekaj Lubina

*Université de Zagreb, Faculté des sciences politiques, Zagreb, Croatie
blekajlubina@gmail.com*

Emilie Thévenet

Anciennement Lectrice à l'Université de Zagreb, Zagreb, Croatie

Le résumé

Le projet réalisé dans les cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) à la Faculté des sciences politiques de Zagreb est une réponse aux besoins diversifiés des étudiants en journalisme et en sciences politiques. En recherchant des méthodes d'apprentissage plus dynamiques favorisant l'autonomie, la collaboration entre pairs et l'apprentissage par l'action, le projet journal en classe a été choisi comme une méthode adéquate pour atteindre l'objectif de développement des compétences linguistiques et professionnelles des étudiants à travers des activités pratiques simulant des situations réelles du monde du journalisme et de la politique.

Le projet se décompose en plusieurs étapes clés. Tout d'abord, une phase de planification permet aux étudiants de choisir un thème pertinent, comme la couverture d'un évènement (politique) ou l'analyse d'un sujet d'actualité. Ensuite, les étudiants travaillent en groupes pour mener des recherches approfondies et rédiger des articles ou préparer des présentations multimédias, tout en intégrant le vocabulaire spécialisé. Cette démarche met l'accent sur la communication authentique et la production de contenu, renforçant ainsi les compétences orales et écrites. La dernière étape consiste en la présentation des travaux devant la classe, accompagnée d'une discussion critique. L'apprentissage par pairs et l'évaluation entre pairs font également partie du projet.

L'évaluation du projet se base sur plusieurs critères, tels que la qualité de la recherche, la précision linguistique et la capacité à interagir. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs jouent également un rôle crucial, renforçant la réflexion sur les apprentissages individuels et collectifs.

Les défis rencontrés incluent la gestion du temps, l'hétérogénéité des niveaux de compétence linguistique et la capacité à travailler efficacement en équipe.

Le projet contribue non seulement à l'apprentissage linguistique, mais aussi à la préparation des étudiants pour des carrières où l'analyse critique et la production de contenu sont essentielles.

Mots-clés: apprentissage par action, collaboration entre pairs, FOS, journal, projet

1. INTRODUCTION

Les cours de Français sur objectifs spécifiques (FOS) sont moins présents que les cours d'anglais sur objectifs spécifiques enseignés en universités croates (Curić & Rajh, 2024). Leur statut précaire oblige les enseignants de FOS à concevoir des approches pédagogiques pertinentes afin d'assurer l'acquisition efficace de la langue et de protéger leur statut aux universités.

Les cours de FOS à l'université sont adaptés à un public généralement débutant, hétérogène et peu nombreux (Curić & Rajh, 2024) tout en ciblant des compétences propres au domaine d'études. Ainsi, à la Faculté des sciences politiques à Zagreb, les cours de FOS visent les étudiants inscrits dans deux filières universitaires distinctes - le journalisme et les sciences politiques. C'est pourquoi leur objectif est de développer les compétences langagières à la fois dans les domaines du journalisme et des sciences politiques.

Dans ce contexte, l'idée de l'apprentissage par projet s'est présentée comme adéquate parce que les projets permettent aux étudiants des deux filières d'apprendre la langue à travers des tâches qui simulent en même temps les activités des futurs journalistes et des futurs politologues. En outre, le projet rend possible le développement des compétences orales et écrites ainsi que des compétences transversales. Comme le suggèrent Brunelière et Oliveira (2016), dans le cadre d'un projet en cours de français langue étrangère, on met en œuvre des compétences diverses qui doivent faire intervenir le maximum de compétences linguistiques. De plus, l'aspect (inter)actif des projets rend les étudiants plus motivés et engagés dans l'apprentissage car ils sont obligés de prendre des décisions, gérer leur temps et résoudre des problèmes en collaborant avec les autres. Comme l'indique Caws (2021), les apprenants sont guidés vers une autonomie de production langagière et d'interaction dans des contextes réels. L'objectif du présent article est de décrire la mise en place du projet journal dans le cours de français pour le journalisme et les sciences politiques et d'analyser son impact sur l'apprentissage à partir des évaluations de douze étudiants et de l'expérience des deux professeures qui l'ont mis en place.

2. L'APPRENTISSAGE PAR PROJET EN FOS : CADRE THÉORIQUE

L'apprentissage par projet offre plusieurs avantages spécifiques pour le développement des compétences langagières des apprenants du FOS au niveau universitaire. Les activités peuvent cibler les structures grammaticales et lexicales employées en milieu professionnel, permettant ainsi aux étudiants de pratiquer la langue dans le contexte qui leur est (ou sera) authentique. Les activités simulent les tâches professionnelles

et les étudiants, en participant au projet, deviennent les professionnels qu'ils visent à devenir un jour.

De plus, les projets donnent aux étudiants l'opportunité d'appliquer les connaissances acquises dans les autres cours. Hamez (2012) voit l'apprentissage par projet comme une possibilité d'acquérir des savoirs lors de la réalisation d'une tâche et de la résolution de problèmes. Ainsi, le projet permet de connecter les savoirs scolaires au monde social et professionnel.

L'apprentissage par projet s'inscrit parfaitement dans l'approche actionnelle. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) définit la perspective actionnelle comme celle qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (p. 15). L'ancrage dans des situations réelles (comme la rédaction d'articles journalistiques ou l'analyse de sujets politiques) favorise l'appropriation des savoirs par l'expérience et la collaboration avec des rôles définis.

Le projet favorise aussi le développement des compétences transversales comme le travail en équipe, la gestion du temps, la résolution de problèmes et la réflexion critique. McCafferty et al. (2006) soulignent que dans le travail coopératif, le membre d'un groupe perçoit que ses efforts bénéficient non seulement à lui-même, mais aussi à tous les autres membres du groupe. En effet, dans le cadre de l'approche actionnelle, l'approche coopérative devient essentielle, car les tâches pratiques sont souvent plus efficaces lorsqu'elles sont réalisées collectivement. Baudrit (2007), qui analyse les différences entre les termes *coopération* et *collaboration*, souligne que, malgré les différences entre apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif, l'apprentissage en groupe, basé sur l'échange, l'interdépendance et la co-construction des savoirs, favorise une compréhension plus profonde et durable. La gestion du temps est aussi un aspect important des projets. Selon Brunelière et Oliveira (2016), une gestion souple mais structurée du temps est indispensable, où la planification initiale, l'adaptabilité, et le respect des échéances coexistent, sous la supervision active de l'enseignant. Il faut ajouter que la résolution des problèmes est souvent liée à la gestion du temps, et que les projets encouragent la planification et priorisation des tâches.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Participants au projet Journal

Le projet Journal tourne autour de la création d'un journal étudiant dans le cours du Français pour le journalisme et les sciences politiques 3, qui correspond au niveau

A2.1 selon le CECRL. Ce cours est organisé pendant le troisième semestre pour les étudiants en journalisme et science politiques qui suivent le cours ensemble. Le groupe rassemble des étudiants qui étaient débutants complets lors du premier semestre. En 2023/2024, quand le projet a commencé, le groupe comprenait 12 étudiants. Le cours était divisé à part égale en deux parties parallèles, tout au long du semestre : les séances dédiées au projet (animées par la lectrice française Emilie Thévenet d'octobre 2022 à janvier 2023), et les séances dédiées à l'enseignement du FOS (animées par la professeure croate Borka Lekaj-Lubina). La partie du cours qui était consacrée au projet comprenait 12 séances de 90 minutes (une session par semaine).

3.2. Objectifs du projet Journal

Dans le projet Journal, les étudiants devaient rédiger, en groupes de 3-4, des articles de 350-400 mots en 12 semaines, puis les rassembler dans un journal avec une une. Le travail incluait le travail en classe et le travail en autonomie. Le projet était géré et animé par la lectrice, parfois assistée de l'autre professeure du groupe. Les objectifs du projet sont groupés ci-dessous dans le tableau 1 en fonction des compétences visées.

Tableau 1

Compétences visées par le projet

COMPÉTENCES LINGUISTIQUES (A1/A2)	COMPÉTENCES JOURNALISTIQUES	COMPÉTENCES NUMÉRIQUES	COMPÉTENCES TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none"> la formation des questions les phrases typiques dans l'interprétation d'une enquête la prononciation des chiffres la nominalisation dans les titres la syntaxe le présent, le passé composé, l'imparfait le lexique thématique ou spécialisé 	<ul style="list-style-type: none"> la recherche des données la préparation et l'analyse d'une interview l'analyse des réponses la structure d'une une la rédaction d'un résumé la structure d'un article la rédaction la relecture 	<ul style="list-style-type: none"> le travail dans l'application Canva une présentation avec support visuel 	<ul style="list-style-type: none"> le travail en coopération le travail en autonomie le remue-méninges l'argumentation la répartition des tâches la gestion du temps la résolution des problèmes

L'encadré 1 montre les connaissances sur des sujets abordés au sein du projet par les étudiants des sciences politiques car le projet vise aussi à développer la pensée critique face aux discours médiatiques et politiques actuels.

Encadré 1*Connaissances des faits et pensée critique***CONNAISSANCE DES FAITS ET PENSÉE CRITIQUE**

- les actualités politiques internationales
- les actualités françaises
- les actualités croates
- la culture croate
- la culture française
- le rôle de l'IA

3.3. Déroulement du projet

Le déroulement du projet commence par l'analyse des besoins du cours et des objectifs langagiers, professionnels et transversaux. Les professeures en charge du projet coopèrent pour transformer les besoins en objectifs et pour traduire les objectifs en une démarche concrète des activités pédagogiques à l'aide d'un calendrier (tableau 2).

Tableau 2*Calendrier du professeur*

Séance	Contenu enseigné
1	Présentation du projet Modalités d'évaluation Introduction à la presse écrite
2	Rubriques et les titres Actualités : choix de sujet à couvrir Titre du journal
3	Présentation des titres d'articles Familiarisation à la recherche d'informations (<i>escape game</i>)
4	Présentation des résumés Compréhension écrite d'un article Recherche d'informations
5	Enquêtes Questions
6	Chiffres Analyse des réponses de l'enquête (phrases de conclusion)
7	Structure d'un article
8	Feedback entre pairs et des professeures Correction du brouillon
9	Formation des titres /nominalisation Rôles dans la presse écrite
10	Composition d'une une Mise en page du journal Relecture
11	Lecture du journal final Analyse des compétences pratiquées Expression orale : structures clé pour la présentation
12	Examen oral = présentations des étudiants

Du point de vue de l'étudiant, le projet se déroule en quelques étapes clés. L'introduction familiarise les étudiants avec les objectifs du projet, l'organisation du travail, les attentes et les critères de l'évaluation des professeurs. Une fois le projet lancé, chaque groupe d'étudiants lit des titres d'articles en lien avec le sujet choisi, puis lit et résume des articles sur ce sujet, afin d'enrichir le lexique qui y est spécifique. La conception des enquêtes et la collecte des données pour rédiger les articles se fait aussi en groupe, et est suivi de la rédaction de l'article. Dans cette étape centrale du projet, les étudiants rédigent les articles en petits groupes en intégrant le vocabulaire spécialisé. Les titres, les articles et les résumés des articles (qui serviront à construire la une) sont rédigés avec l'aide du feedback des pairs et des professeurs. Finalement, l'étape de présentation et de discussion inclut la création de la une, l'exposition des travaux et finalement, l'autoévaluation et l'évaluation entre pairs.

Une évaluation faite par les professeurs est composée d'une note de groupe pour la qualité de l'article et d'une note individuelle obtenue à la présentation orale individuelle avec support visuel. Pour la présentation individuelle, les étudiants répondent aux questions ouvertes (encadré 2), qui permettent de les guider, et les professeurs évaluent les présentations avec l'aide de la grille d'évaluation (tableau 3).

Encadré 2

Les questions pour la présentation individuelle des étudiants

1. Comment est organisé votre journal dans son ensemble ?
2. De quoi parle votre article ?
3. Quelle est votre contribution dans le journal ?
4. Qu'est-ce que le projet vous a apporté ?
5. Quel(le)s difficultés/problèmes vous avez eu(e)s ? Comment est-ce que vous les avez résolu(e)s ?
6. Quel type de feedback vous a le plus aidé dans ce projet ?
7. Qu'est-ce que vous avez aimé (ou pas) dans ce projet ?
8. Quelles idées avez-vous pour améliorer l'organisation du projet à l'avenir ?

Tableau 3

Grille d'évaluation des professeurs

Elément	Points		
Capacité à présenter	0	0,5	1
Contenu	0	0,5	1
Prononciation	0	0,5	1
Lexique	0	0,5	1
Grammaire	0	0,5	1
Note finale			

4. RÉSULTATS

La présente section montre les résultats de l'analyse des réponses fournies par douze étudiants lors de leurs présentations orales à la fin du projet. De plus, cette section décrit les expériences des professeures qui ont mis en place le projet.

Les deux premières questions (encadré 2) n'ont pas été incluses dans l'analyse parce que les étudiants ont décrit la structure du journal et le contenu de leurs articles de manière factuelle.

L'analyse de l'évaluation des étudiants porte donc sur cinq des questions ouvertes (questions 3 à 7), étudiées selon une approche thématique afin de faire émerger les tendances principales, les apprentissages perçus, ainsi que les difficultés et préférences exprimées par les apprenants.

Les réponses examinant la contribution individuelle au projet (question 3) révèlent trois types principaux de contribution : technique, organisationnelle et rédactionnelle. Quatre étudiants ont mentionné avoir contribué de façon technique à la mise en forme du journal, notamment via l'utilisation de logiciels : « J'ai édité le journal dans un programme appelé Canva. » Cinq étudiants ont indiqué avoir participé à l'organisation du contenu ou à l'esthétique du journal : « J'ai aidé à organiser la une », « J'ai choisi des photos », « J'ai organisé l'article. » Trois étudiants ont contribué à la création du contenu à travers la réalisation de l'enquête : « J'ai fait une enquête », « J'ai aidé à écrire les questions pour l'enquête. »

Les réponses concernant les apports du projet (question 4) ont fait ressortir plusieurs thèmes principaux : l'amélioration en grammaire, l'acquisition de vocabulaire spécialisé, le travail en équipe, l'utilisation de l'outil Canva et la capacité à présenter les résultats d'une enquête. Parmi les répondants, huit étudiants indiquent avoir appris la grammaire, six étudiants déclarent avoir enrichi le vocabulaire spécialisé, deux ont appris à utiliser Canva, et trois soulignent avoir développé des compétences en travail collaboratif. Deux étudiants mentionnent avoir appris à présenter les résultats d'une enquête.

Le défi le plus fréquemment mentionné (question 5) est la grammaire, citée par l'ensemble des étudiants. Pour surmonter cette difficulté, la majorité (10 étudiants) a bénéficié de l'aide des professeures, tandis que 2 étudiants ont mentionné l'aide de leurs pairs. Deux étudiants ont évoqué des difficultés liées au travail en équipe.

Concernant le retour pédagogique (question 6), dix étudiants ont souligné l'importance du feedback des professeures, qu'ils ont trouvé particulièrement utile. Deux étudiants ont apprécié la possibilité d'apprendre grâce aux retours de leurs camarades.

Enfin, à la question de l'appréciation globale du projet (question 7), dix étudiants ont qualifié le projet d'intéressant et créatif. Les étudiants soulignent le travail pratique et

les activités proches de la réalité comme des atouts. Deux participants ont exprimé une réserve concernant le travail en groupe, qu'ils ont trouvé moins agréable.

Aucun étudiant n'a proposé ses idées pour améliorer le projet (question 8).

L'expérience des professeures pendant la gestion du projet montre deux types de défis liés : la flexibilité du calendrier et la gestion du travail hétérogène des groupes. Bien que la planification d'un calendrier facilite la mise en place du projet, la flexibilité et les changements de dernière minute sont indispensables. Les absences de certains étudiants compliquaient le travail au sein des groupes, rendant la planification difficile à respecter, ce qui exigeait une communication constante sur la plateforme Microsoft Teams. Parfois, les étudiants indiquaient que certains membres de leur groupe ne s'impliquaient pas assez dans le travail, ce qui exigeait une intervention plus directe des professeures.

5. DISCUSSION

Même si l'évaluation du projet par des étudiants n'offre pas un grand volume statistique (à cause du faible effectif d'étudiants inscrits dans les cours de FOS), les résultats montrent que les étudiants ont trouvé le projet journal intéressant, engageant et éducatif, confirmant les avantages de l'apprentissage par projet discutés dans la littérature (Hamez, 2012). Le fait que les élèves qualifient le projet de « créatif » et « utile » reflète leur perception positive de l'apprentissage ancré dans des tâches concrètes et rapprochées de leurs choix universitaires et professionnels. Cette motivation est renforcée par la dimension réaliste des activités, notamment la création de contenus médiatiques, en lien direct avec leur domaine d'études.

De plus, la structure des compétences professionnelles visées par le projet (recherche, enquête, écriture, mise en page, présentation, connaissance des faits) a permis aux étudiants de se projeter dans un rôle professionnel, conformément aux principes de l'approche actionnelle. Les étudiants ont pris des rôles professionnels dans le projet, ce qui les a encouragés à adopter une position plus autonome et responsable, l'un des objectifs clés du FOS dans l'enseignement supérieur.

Une particularité du projet était que les étudiants ont appris la grammaire et le vocabulaire de manière ciblée et en fonction de leurs articles. En effet, chaque groupe a développé le vocabulaire spécifique au sujet sur lequel il travaillait, via leurs lectures préalables, puis leurs recherches et rédaction. Cette approche semble pertinente dans le cadre d'un même cours destiné à la fois à des étudiants de sciences politiques et de journalisme, où les étudiants n'ont pas nécessairement les mêmes besoins professionnels futurs. Elle semble être un bon compromis entre les deux. Chaque groupe a quand même pu acquérir un minimum de vocabulaire lié aux sujets des

autres groupes, via les feedbacks de groupe à groupe sur les articles et la lecture de la version finale du journal.

La grammaire reste à la fois un bénéfice et une difficulté dans ce projet. Un projet bien conçu peut fournir un contexte d'apprentissage grammatical très ciblé, mais ça ne semble pas suffisant à un niveau débutant. En effet, enseigner les bases de la grammaire en dehors du projet semble toujours nécessaire à un niveau A1/A2, tandis que le projet sert à renforcer et appliquer en situation les contenus grammaticaux enseignés en dehors du projet.

L'usage du vocabulaire paraît moins problématique que la grammaire bien que le bagage lexical des étudiants ne soit pas très grand. Il a semblé que les étudiants n'ont pas fait autant d'erreurs dans l'utilisation du vocabulaire que dans celle de la grammaire.

L'acquisition de compétences numériques n'est pas traditionnellement liée aux objectifs de l'apprentissage du FOS mais elle reste une des compétences clés du 21^{ème} siècle selon le Cadre de compétences numériques pour les citoyens de l'Union européenne (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017).

Bien qu'il soit vrai que l'utilisation de Canva renforce l'autonomie technologique des étudiants, il serait difficile de conclure que les activités numériques dans le projet ont beaucoup influencé leur progrès linguistique. Pourtant, les étudiants étaient exposés au vocabulaire spécialisé (« taper », « ouvrir/fermer la fenêtre », « supprimer », « le fichier », « télécharger », etc.) lors de leur utilisation de l'application Canva en classe.

Les étudiants ont acquis ou renforcé des compétences transversales, telles que le travail en équipe, la gestion du temps et la résolution de problèmes. Ce type de compétence est difficilement enseignable de manière traditionnelle, et ressort comme une valeur ajoutée du projet. Même si la coopération entre pairs est globalement perçue comme positive, les retours des étudiants et des professeurs soulignent certaines difficultés liées au travail en groupe. Les critiques à ce sujet, bien que peu nombreuses, rappellent que la gestion de projet en contexte éducatif doit prévoir des mécanismes de régulation des dynamiques de groupe. Les absences d'étudiants et la participation inégale ont constitué des obstacles, obligeant les professeurs à adapter les tâches, maintenir la communication dans le fil de Microsoft Teams, et intervenir au sein des groupes. Le rôle des professeurs comme médiateurs et facilitateurs s'avère ici crucial. Cela montre la nécessité d'une flexibilité dans la mise en œuvre d'un projet pédagogique, même lorsque le cadre est rigoureusement planifié. En ce sens, le fonctionnement du projet s'inscrit davantage dans une logique coopérative que collaborative, dans la mesure où les rôles étaient répartis et le travail structuré par l'enseignant. Comme l'explique Baudrit (2007), « l'apprentissage coopératif a tendance à être plus structuré [...] et suppose un entraînement des élèves à l'activité groupale » (p. 122), à la différence de l'apprentissage collaboratif, souvent plus

spontané et moins encadré. Brunelière et Oliveira (2016) rappellent que les projets exigent de la flexibilité en indiquant que le professeur doit « se montrer flexible face aux directions parfois imprévisibles que peut prendre le projet, confié en grande partie aux apprenants » (p.104).

L'analyse des réponses montre que le feedback, en particulier celui fourni par les professeurs, est perçu comme essentiel pour la progression des étudiants. Le feedback constitue un levier essentiel pour l'apprentissage, car il permet aux apprenants de comprendre l'écart entre leur performance actuelle et l'objectif visé, favorisant ainsi les ajustements nécessaires pour progresser (Hattie & Timperley, 2007). Le fait que quelques étudiants ont également reconnu l'intérêt du feedback entre pairs suggère une piste à renforcer dans les itérations futures du projet.

Finalement, bien que les étudiants n'aient pas proposé de pistes d'amélioration, l'expérience des professeurs permet de formuler plusieurs recommandations pour renforcer le dispositif. Premièrement, il serait utile d'introduire des outils d'autoévaluation et de coévaluation plus systématiques pour mieux gérer l'équilibre des contributions individuelles au sein des groupes. Deuxièmement, l'utilisation d'une plateforme numérique (comme Microsoft Teams) s'est révélée indispensable pour la communication. Troisièmement, l'analyse statistique du projet deviendrait plus pertinente avec les réitérations du projet à l'avenir avec plus de participants. Enfin, malgré toutes les contraintes, le projet a réussi à combiner développement linguistique, professionnalisation et engagement des étudiants – ce qui est une démarche pertinente dans le cadre de cours de FOS dispensés aux seins d'institutions universitaires.

6. CONCLUSION

Le projet journal s'est avéré comme un outil pédagogique efficace dans l'enseignement du FOS, notamment pour les étudiants en journalisme et en sciences politiques. Les tâches réalistes et concrètes permettent aux étudiants d'acquérir des compétences linguistiques ciblées tout en les immergeant dans un contexte professionnel proche de leurs futurs métiers. L'approche actionnelle a facilité la pratique de la langue dans des situations authentiques, renforçant ainsi la motivation et l'engagement des apprenants. Le projet a aussi signalé aux apprenants l'importance des compétences transversales comme la coopération et/ou collaboration, la gestion du temps, la résolution des problèmes – compétences indispensables dans le monde professionnel.

Cependant, des défis ont émergé, principalement liés au niveau débutant de la grammaire et à la gestion des groupes, surtout la gestion des efforts différents des étudiants. Ces difficultés soulignent l'importance de l'accompagnement pédagogique, de la flexibilité dans la gestion du calendrier et de l'intégration de mécanismes de

régulation du travail en groupe. Le feedback, en particulier celui des professeures, a été jugé crucial pour l'accomplissement des tâches. L'utilisation d'outils numériques a enrichi l'expérience des étudiants en matière de compétences transversales.

Ce projet a renforcé les compétences linguistiques des étudiants et aussi leur capacité à travailler en équipe, à gérer des tâches complexes et à résoudre des problèmes, compétences essentielles dans le monde professionnel. Ainsi, bien qu'il soit nécessaire d'améliorer certains aspects, le projet journal reste une méthode prometteuse pour l'enseignement du FOS pour des étudiants en journalisme et sciences politiques.

Bibliographie

- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115–136. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>
- Brunelière, J.-F., & Oliveira, C. L. P. (2016). La pédagogie de projet en cours de FLE : Expérience dans un collège brésilien. *Revista Philologus*, 5(3), 100–114. <https://dx.doi.org/10.35572/rlr.v5i3.701>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1 : Le cadre de la compétence numérique pour les citoyens avec huit niveaux de maîtrise et des exemples d'utilisation* (EUR 28558 FR). Office des publications de l'Union européenne. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Caws, C. (2021). *Regard sur l'approche actionnelle en apprentissage-enseignement du français: Tâches, communications, (inter)actions*. Klett World Languages. <https://klettwl.com/regard-sur-lapproche-actionnelle-en-apprentissage-enseignement-du-francais-taches-communications-interactions/>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Curic, N., & Rajh, I. (2024). Francuski jezik na studiju međunarodnih odnosa i poslovanja. In B. Bošnjak Terzić, S. Kereković, & M. Varga (Eds.), *Zbornik radova 6. međunarodne konferencije: Suvremeni izazovi u poučavanju jezika struke* (pp. 63–74). Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama. <https://unjsvu.hr/wp-content/uploads/2024/01/63-74-Nives-Curic.pdf>
- Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet: un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le Français aujourd'hui*, 176, 77–90.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., & DaSilva Iddings, A. C. (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge University Press.

PROJECT-BASED LEARNING: THE 'NEWSPAPER' PROJECT IN FRENCH FOR JOURNALISM AND POLITICAL SCIENCE

The project implemented in French for Specific Purposes (FSP) courses at the Faculty of Political Science in Zagreb responds to diverse needs of students in journalism and political science. In search of more dynamic learning methods that promote autonomy, peer collaboration, and learning by doing, the newspaper project was chosen as a suitable method to develop students' language and professional skills through practical activities simulating real-life situations in journalism and political science.

The project consists of several key stages. First, the planning phase allows students to choose a relevant theme, such as covering a (political) event or analysing a current affairs topic. Next, students work in groups to conduct in-depth research and write articles or prepare multimedia presentations, while integrating specialized vocabulary. This approach emphasizes authentic communication and content production, thereby strengthening oral and written skills. The final stage involves presenting their work to the class, followed by a critical discussion. Peer learning and peer assessment are also part of the project.

The project is evaluated based on several criteria, such as the quality of research, linguistic accuracy, and interaction skills. Self-assessment and peer evaluation also play a crucial role, reinforcing reflection on individual and collective learning.

The challenges encountered include time management, varying levels of language proficiency, and the ability to work effectively in a team.

The project contributes not only to language learning but also to preparing students for careers where critical analysis and content creation are essential.

Keywords: FSP, learning by doing, newspaper, peer collaboration, project