

***Superchiens* : une expérience collaborative en classe de FLE**

***Superchiens*: a collaborative experience in a classroom of French as a Foreign Language**

***Superchiens*: uma experiência colaborativa em sala de aula de FLE**

Chantal Louchet¹, Anne-France Beaufiles²

Résumé. Le présent travail présente une expérience collaborative sur le thème du bénévolat, menée avec deux classes d'étudiants de Langues Étrangères Appliquées, de l'Université Catholique, Lisbonne. La recherche qualitative se base sur les avancées en sciences cognitives, qui ont mis en avant le rôle des émotions dans l'apprentissage, notamment par le levier "motivation". La théorie de l'apprentissage coopérant est aussi appelée, faisant des interactions un facteur de progrès collectif. Dans ce contexte, l'étude visait à observer l'effet du projet collaboratif sur les compétences langagières et extra-langagières des étudiants. Plusieurs outils numériques ont été utilisés : Framapad pour l'organisation et le suivi du projet, WordPress pour le site "Les Superchiens", Facebook et Instagram. Les données ont été recueillies par un questionnaire rempli par les étudiants à l'issue de l'activité, et les réponses analysées selon les techniques d'analyse de contenu. D'après les résultats, le projet a renforcé la communication entre étudiants et développé leurs compétences langagières ainsi que certaines compétences extra-langagières (autonomie, confiance en soi, écoute des autres). Il a aussi favorisé le développement de compétences techniques (éditer et sous-titrer une vidéo, créer un logo, un site), de plus en plus nécessaires pour entrer sur le marché du travail.

Mots clés: Activités collaboratives; TICE; motivation; projet pédagogique; apprentissage des langues.

Abstract. This work presents a collaborative experiment on the theme of volunteering, carried out with two classes of Applied Foreign Languages students at Universidade Católica, Lisbon. The qualitative research is based on advances in cognitive science, which have highlighted the role of emotions in learning, particularly through the 'motivation' lever. The theory of cooperative learning is also called upon, making interactions a factor in collective progress. In this context, the study aimed to observe the effect of the collaborative project on the students' language and extra-language skills. Several digital tools were used: Framapad for organising and monitoring the project, WordPress for the "Les Superchiens" website, Facebook and Instagram. Data was collected by means of a questionnaire filled in by the students at the end of the activity, and the responses were analysed using content analysis techniques. According to the results, the project strengthened communication between students and developed their language skills as well as certain extra-language skills (autonomy, self-confidence, listening to others). It also encouraged the development of technical skills (editing and

¹ Universidade Católica Portuguesa, chantallouchet@ucp.pt

² Universidade Católica Portuguesa, abeaufiles@ucp.pt

subtitling a video, creating a logo, a website), which are increasingly necessary for entering the job market.

Keywords: Collaborative activities; ICT; motivation; educational project; language learning.

Resumo. O presente trabalho apresenta uma experiência colaborativa sobre o tema do voluntariado, realizada com duas turmas de alunos de Línguas Estrangeiras Aplicadas da Universidade Católica de Lisboa. A investigação qualitativa baseia-se nos progressos das ciências cognitivas, que puseram em evidência o papel das emoções na aprendizagem, nomeadamente através da alavanca "motivação". A teoria da aprendizagem cooperativa é igualmente invocada, fazendo das interações um fator de progresso coletivo. Neste contexto, o estudo teve como objetivo observar o efeito do projeto colaborativo nas competências linguísticas e extralinguísticas dos estudantes. Foram utilizadas várias ferramentas digitais: Framapad para a organização e o acompanhamento do projeto, WordPress para o sítio Web "Les Superchiens", Facebook e Instagram. Os dados foram recolhidos através de um questionário preenchido pelos estudantes no final da atividade e as respostas foram analisadas utilizando técnicas de análise de conteúdo. De acordo com os resultados, o projeto reforçou a comunicação entre os estudantes e desenvolveu as suas competências linguísticas, bem como certas competências extralinguísticas (autonomia, autoconfiança, ouvir os outros). Favoreceu igualmente o desenvolvimento de competências técnicas (edição e legendagem de um vídeo, criação de um logótipo, de um sítio Web), que são cada vez mais necessárias para entrar no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Atividades colaborativas; TIC; motivação; projeto educativo; aprendizagem de línguas.

Introduction

Les ressources numériques sont en plein essor, notamment depuis la crise de la COVID-19 et les confinements, qui ont fait connaître aux étudiants un isolement sans précédent. Ils sont devenus encore plus friands d'activités collaboratives - pour lesquelles le numérique offre un terrain idéal -, qui leur permettent d'interagir, de construire et d'apprendre ensemble.

La présente expérience, sur le thème du bénévolat, fait suite à deux études: Beaufile, Louchet (2019) et Louchet, Beaufile, Heyraud (2020). Réalisée avec des étudiants de Langues Étrangères Appliquées, de classes et de niveaux différents (A2 et B2) et d'années différentes (deuxième et troisième de Licence), elle avait pour objectif de créer virtuellement un organisme pour répondre à un besoin préalablement identifié dans la communauté locale. Les étudiants devaient aussi prévoir les moyens de faire connaître le projet *Les Superchiens*. Enfin, ils devaient procéder à l'évaluation du projet et de son influence sur l'apprentissage de la langue et leur motivation.

L'évaluation du projet par les étudiants eux-mêmes a mis en avant l'importance de la communication entre eux, très valorisée, ainsi que la prise de conscience de l'effet du projet sur le développement de leurs compétences langagières et de certaines

compétences extra-langagières telles que l'autonomie ou l'écoute des autres ainsi que des compétences techniques (éditer et sous-titrer une vidéo, créer un logo, créer un site, entre autres), de plus en plus utiles sur le marché du travail.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte du projet. Nous verrons comment une activité collaborative ayant recours au numérique peut dynamiser une classe de langue étrangère à l'université, renforçant la motivation des étudiants et consolidant les apprentissages langagiers. Le rôle des facteurs motivationnels et de l'apprentissage en groupe sera abordé. Notre méthodologie sera ensuite décrite, de même que l'expérience et les obstacles rencontrés. Enfin, les données recueillies par un questionnaire rempli par les étudiants à la fin du projet seront analysées en suivant les techniques d'analyse de contenu (Bardin, 2007). La discussion s'en suivra.

1. Le projet et son contexte

1.1 Le contexte

Si, comme les recherches en psychologie l'ont révélé ces dernières décennies, les émotions ont un rôle important dans l'apprentissage, jouant notamment sur la mémorisation, l'attention et la prise de décision (Audrin & Sander, 2018), elles revêtent, en classe de langues, un rôle central. Dans un tel contexte, les activités collaboratives semblent présenter de nombreux atouts, dont le fait que les étudiants, acteurs de leur apprentissage, peuvent développer leur créativité en évoluant dans un environnement dynamique, de par les interactions entre eux. Ils co-agissent, l'enseignant devenant un simple médiateur, se transformant en chef d'orchestre (Michel, 2001).

Depuis l'expérience d'écriture collaborative menée avec l'Université XXX, France, en 2018, nous avons mis en place une série de projets pédagogiques dont certains interclasses (Beaufils, Louchet, 2019). La présente étude concerne le projet interclasse de 2022.

1.2 Facteurs motivationnels

Les étudiants actuels, constamment stimulés par les réseaux sociaux et d'autres plateformes de communication virtuelle, présentent souvent des difficultés de concentration en cours. Les enseignants doivent donc relever un réel défi : les maintenir motivés. Dortier (2017) rappelait que « Vouloir motiver les autres relève d'une bonne intention », qui anime tout enseignant. « Il s'agit de pousser autrui à agir sans le forcer. » Nous nous sommes basées sur les travaux de ce sociologue, qui considère que l'environnement est un important levier de motivation, pour décider que notre projet aurait un environnement numérique.

Notre démarche s'inscrit ainsi dans le Plan d'action en matière d'éducation numérique 2021-2027 / Réinitialiser l'éducation et la formation à l'ère du numérique, rédigé par la Commission Européenne, qui stipule :

« la technologie est un outil qui peut s'avérer puissant et attrayant pour l'apprentissage collaboratif et créatif. Elle peut aider les apprenants et les enseignants à accéder à des contenus numériques, à en créer et à les partager » (2020, p. 2)

1.3 L'apprentissage en groupe

Les étudiants, au sein de chaque classe, ont été répartis en groupes, pour faciliter l'instauration d'un climat de confiance et de coopération. Étant donné que, comme le mentionnait Galand (2016, p. 159), « la confiance invite à la performance », nous étions alignées dans la poursuite de notre objectif : développer les compétences langagières des étudiants. Nous pouvions espérer que les craintes de commettre des erreurs allaient s'estomper.

Notre souci d'instaurer un bon climat d'apprentissage et de motivation était déjà présent dans notre étude de 2019, dans laquelle nous abordions l'importance de l'apprentissage en groupe (Beaufils, Louchet, 2019) : « Le groupe apparaît [manifestement] comme un lieu privilégié d'apprentissage » (Marc, 2016, p. 88). « Ce que [l'étudiant] est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotski, 1997, p. 355). Les interactions sociales contribuent à la construction des processus cognitifs et à l'acquisition des connaissances.

Dans ce travail, nous avons également fait référence aux travaux de Bandura (2007) et estimons qu'il est utile de reprendre ici, comme nous l'avons fait en 2019, son concept d'apprentissage vicariant ou modelage (modeling) : l'individu accroît ses compétences en observant et en imitant le comportement d'autres personnes du groupe, qui sont valorisées et servent de modèle et d'inspiration. Le groupe apparaît comme lieu privilégié d'apprentissage, sa cohésion étant un facteur d'efficacité. C'est dans ce cadre théorique que nous nous sommes situées pour créer des groupes de façon à ce que les étudiants puissent bénéficier d'un apprentissage vicariant.

Par ailleurs, nous avons encouragé la prise de parole des étudiants, dans le cadre de la pédagogie active. Ainsi, tout au long du projet, ils étaient invités à exprimer leurs opinions, argumenter, expliquer, proposer, poser des questions et répondre aux questions des autres, contribuant au progrès collectif.

2. Méthodologie

2.1 Participants

Deux classes d'étudiants de l'Université XXX apprenant le français, ont été mises en contact : étudiants d'un même cursus, Langues Étrangères Appliquées, mais de classes différentes, chacune ayant sa propre enseignante, de niveaux différents (A2 et B2) et d'années différentes (deuxième et troisième de Licence). Les deux classes sont composées chacune de onze étudiants, divisée en groupes de travail, chaque groupe

ayant des tâches spécifiques reliées qui aboutissent à une réalisation concrète : le site « bénévolat ». La langue de travail pour les échanges était le français, langue cible.

2.2 L'apprentissage par projet

Selon Jean-Pierre Boutinet,

« le projet pédagogique, centré sur des buts à atteindre et sur des modalités pour les atteindre appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage » (2004, p. 49).

Cela suppose une description d'un scénario dont les modalités ont été préalablement définies par les enseignantes : créer un site internet sur le thème du bénévolat. Pour permettre une évaluation des compétences, les projets présentés par les étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} année de LEA doivent répondre aux caractéristiques suivantes :

- répondre à un besoin d'une action de bénévolat, avec un objet clairement identifié ainsi que des objectifs stratégiques et opérationnels définis;
- présenter un caractère singulier;
- nécessiter la coordination des participants;
- couvrir le cycle de réalisation du projet (cf. calendrier de la durée du projet) avec l'expression de contraintes de coordination aux différentes étapes,
- permettre une planification des tâches;
- offrir de l'autonomie dans la prise de décision;
- permettre la définition d'un budget;
- mobiliser plusieurs outils (notamment numériques).

Il s'agit d'un projet de caractère social. Les étudiants considérés comme des acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir dans un projet global, sont livrés à eux-mêmes dans leurs prises de décisions ; il leur faut réfléchir et décider en collectif. Cette perspective dite « actionnelle » suscite l'interaction et développe des compétences telles que la communication, l'écoute des autres, l'autonomie, la confiance en soi, la créativité et la responsabilisation ainsi que des compétences techniques car les étudiants doivent utiliser la technologie.

Notre projet s'encadre dans la démarche définie par Perrenoud comme

« une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète [la création d'un site internet] ; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts » (2002, pp. 6-11).

Les étudiants apprennent en agissant, tout en utilisant les outils linguistiques qui sont mis au service des savoir-faire communicatifs.

2.3 Analyse qualitative

Le projet pédagogique a constitué un terrain d'observation scientifique dont l'objectif était de produire des résultats présentés ci-après. Une enquête par questionnaire a été réalisée à la fin de l'expérimentation : trois questions pour lesquelles les étudiants devaient cocher une réponse sur une échelle de 1 à 5, sachant que le 1 correspondait à « pas du tout » et le 5 à « beaucoup », quatre questions ouvertes et une question ayant une réponse fermée (oui/non). En collectant leurs impressions, leurs réactions à la fin du projet, les enseignantes ont recensé les différents points de vue des étudiants. Cet « effet-miroir » constitue une analyse de contenus (Bardin, 2007) reposant sur le vécu des apprenants. Cette démarche réflexive à la fin du projet, visait à aider les étudiants à identifier leur propre implication, leur progrès et leurs difficultés à partir de l'expérience vécue, afin d'apprendre et de progresser. Ce temps d'analyse, cette prise de recul peut être envisagée dans le cadre d'une auto-évaluation, pratique à laquelle nos étudiants étaient peu habitués.

Plusieurs axes ont guidé l'analyse des données : l'augmentation de la motivation (questions 1, 5 et 6), les progrès langagiers (questions 2 et 3), le développement d'autres compétences.

2.4 La notion d'autonomie

Le recours à l'approche pédagogique dite actionnelle permet un apprentissage visant non seulement le développement des pratiques langagières mais aussi d'autres compétences dont l'autonomie, facteur dynamisant et motivant dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Rappelons que la notion d'autonomie est présente dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Le projet pédagogique permet aux étudiants de montrer qu'ils peuvent évoluer, en dehors de l'environnement habituel, réaliser les tâches sans l'enseignant, qui n'est là que pour les orienter (cf. nos articles précédents), de façon collective. L'étudiant est au centre de l'apprentissage ; il est capable de réfléchir, de planifier, de prendre les décisions nécessaires, il se prend en charge.

L'autonomie, dans le cadre de notre projet, a été considérée sous deux volets :

- une autonomie en classe pour les étudiants de deuxième année, au sein de chaque groupe de travail ; tous les groupes étant supervisés par une équipe coordinatrice ;
- une autonomie en dehors de la classe pour les étudiants de troisième année, la collaboration étant également structurée par groupes, au sein desquels chacun agit, construit son savoir et met en pratique ses connaissances.

3. Expérience

3.1 Déploiement et déroulement du projet

Le projet avait une durée totale de deux mois et demi : un mois et demi pour la classe de deuxième année (A2) et un mois pour la classe de troisième année (B2). Les étudiants de deuxième année allaient travailler en cours (1X1h30 / semaine). Ils devaient élaborer les textes pour la création d'un site et tenir un carnet de bord hebdomadaire de façon à ce que tous les étudiants et les enseignantes puissent suivre l'avancée des travaux. Le carnet de bord était tenu sur Framapad, outil d'écriture collaborative en ligne. Les étudiants de troisième année allaient travailler en autonomie, en dehors des cours, pour corriger les textes des étudiants de deuxième année, leur donner des conseils et orienter leur travail puis monter le site.

Le calendrier prévoyait trois phases :

- 1er oct - 15 nov : élaboration des contenus (textes, images et vidéos) pour le site (classe de 2ème année)
- 15 nov. - 1er déc : création du site (classe de 3ème année)
- 1er déc - 15 déc : présentations orales des sites créés (classe de 3ème année à la classe de 2ème année)

L'évaluation comportait :

- une note pour le travail écrit : rapports (3ème année) et journal de bord (2ème année)
- une note pour le travail oral: présentation du site (3ème année)

La démarche pédagogique qui a guidé l'élaboration des contenus (classe de 2ème année) comportait trois étapes. Lors de la première étape, le lancement du projet, les étudiants ont fait des recherches sur les institutions déjà existantes localement et leur domaine d'activité et ont identifié des besoins concrets pour lesquels la réponse des institutions de bénévoles était inexistante ou insuffisante. La mise en commun des recherches (classe entière) a favorisé l'échange entre les étudiants et a conduit à une prise de décision collective quant au domaine d'intervention de l'institution à fonder. Ils ont choisi la cause animale (chiens policiers retraités) et la santé mentale des jeunes (adolescents hospitalisés dans une institution psychiatrique).

Lors de la deuxième étape, celle de planification (classe entière) les étudiants ont identifié tous les aspects à traiter. La liste établie comportait les points suivants : nom de l'organisme + logo, statut juridique, domaine/champ d'action et public cible, objet et actions, participants, budget / financement, marketing/diffusion.

Une équipe de travail a été constituée pour chaque point. Chaque équipe devait rédiger les textes du point dont elle avait la responsabilité, en accord avec l'équipe de coordination.

La troisième étape, celle de création et de production, était un travail en équipes. Les étudiants devaient mettre en commun leurs idées pour arriver à un texte commun.

Pendant cette étape, les étudiants interagissaient en français, écrivaient en français et corrigeaient les erreurs (orthographe / structure des phrases / conjugaison / vocabulaire etc.). L'enseignant n'intervenait qu'à leur demande. À l'issue de cette troisième étape, les textes ont été transmis à l'autre classe.

La classe de troisième année, travaillant totalement en autonomie, avait un mois pour corriger les textes et monter le site ainsi que les comptes nécessaires pour la diffusion sur les réseaux sociaux.

Dans la mesure où les enseignantes avaient pour rôle d'accompagner les groupes, chacun dans sa tâche, l'effet de rétroaction a pu être obtenu surtout dans les échanges entre étudiants. Rappelons qu'il est bénéfique, puisqu'il permet d'obtenir des réactions sur les points discutés au sein des équipes avant l'élaboration du texte. C'est un facteur stimulant, comme l'indiquent les étudiants dans leurs réponses aux questionnaires. Les échanges ont été très valorisés. Comme nous le verrons dans les résultats, quatorze étudiants sur dix-huit ont mentionné dans les points positifs l'interaction avec les autres étudiants. Ils ont notamment apprécié travailler avec une autre classe.

Ainsi, les étudiants ont mobilisé des compétences langagières (compréhension écrite, expression orale, compréhension orale, expression écrite et interaction), mais aussi des compétences communicatives, organisationnelles et techniques. Les cinq grandes catégories du processus interactif de l'enseignement et de l'apprentissage identifiées par Lebrun (2007) sont présentes : « (se) motiver, (s') informer, (s') activer, interagir, produire ».

3.2 Difficultés rencontrées

Les difficultés ont surtout été liées à la courte durée du projet. De façon à être mis en œuvre en un semestre, les étudiants de deuxième année devaient avoir terminé leur tâche, la rédaction des textes, pour que les étudiants de troisième année puissent les revoir, les corriger et concevoir le site avant de présenter leur travail final. Cette contrainte a été pénible pour certains étudiants de 3ème année : « J'ai dû attendre que les autres étudiants terminent leur partie » ; « Ce travail aurait dû commencer plus tôt » ; « J'ai trouvé les délais trop courts ».

Certains ont aussi regretté le manque de contact avec les étudiants de l'autre classe : « Nous aurions pu avoir plus de contacts avec les étudiants de 3ème année ». Au sein de la classe de 3ème année, le travail en autonomie totale a parfois constitué une difficulté

: « Nous n'avions pas de coordinateur pour tout organiser, pour cela, le démarrage était confus » ; « Je n'ai pas aimé le travail en autonomie ».

Le travail de groupe s'avère difficile dans certains cas. Une étudiante anglophone a ressenti qu'il était « difficile de comprendre certaines logistiques du fait de la barrière linguistique ». Une des coordinatrices de 2ème année a, pour sa part, « senti parfois un manque de collaboration, des mésententes et un déséquilibre en termes de tâches entre les groupes ». Une autre encore mentionne les difficultés à communiquer en français au sein de son groupe.

Quelques étudiants ont mentionné des difficultés techniques pour créer le site. Un d'entre eux critique le fait que beaucoup d'étudiants étaient concentrés sur le site au lieu d'être concentrés sur l'apprentissage de la langue.

Du côté des enseignantes, les problèmes ont été résolus au fur et à mesure de l'avancement du projet (classe de 2ème année). Dans le cas des étudiants de troisième année, qui travaillaient en autonomie totale, en dehors des cours, il a parfois été nécessaire de répondre à des questions, orienter les travaux et y consacrer quelques minutes en début de cours. En début de projet, l'enseignante de 3ème année a dû encourager et redonner confiance aux étudiants qui craignaient de ne pas être capables de relever le défi. Cette crainte ayant pu être dissipée, ils ont même dépassé les objectifs et ont créé non seulement un site, <https://lessuperchiens.wordpress.com/> mais également un profil sur Facebook <https://www.facebook.com/profile.php?id=100088249820475> et sur Instagram <https://www.instagram.com/lessuperchiens/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>

Enfin, il n'a pas été possible pour tous les étudiants de 2ème année d'assister à la présentation finale du travail, pour des raisons d'emploi du temps. C'était très regrettable.

4. Résultats

Les 11 étudiants de 2ème année ont rempli un questionnaire à la fin du projet, contenant quatre questions fermées et quatre questions ouvertes. Les 11 étudiants de 3ème année l'ont aussi rempli, individuellement, mais ont également rédigé un rapport de groupe. Ce temps de réflexion sur leur(s) apprentissage(s), et de partage, pour ce qui est du rapport de groupe (3ème année), visait aussi le développement de l'autoévaluation, dont nos étudiants avaient peu l'habitude.

Nous avons analysé les réponses aux questionnaires de façon à mettre en avant deux dimensions principales : la motivation des étudiants (questions 1, 5 et 6) et leur ressenti quant au développement de leurs compétence langagières (questions 2 et 3) et autres que langagières (question 4). Ces points seront abordés en ayant présent le fait que les réponses obtenues sont le fruit d'une réflexion des étudiants. Telle réflexion était

souhaitée du fait qu'elle constitue un facteur qui contribue à sensibiliser les étudiants aux bénéfices de l'autoévaluation.

4.1 La motivation

À la suite de Viau (2004), rappelons qu'une activité d'apprentissage doit, pour motiver les étudiants, être signifiante, diversifiée, s'intégrer aux autres activités, représenter un défi, avoir un caractère authentique, exiger de leur part un engagement cognitif, les responsabiliser en leur permettant de faire des choix, leur permettre d'interagir et de collaborer avec les autres, avoir un caractère interdisciplinaire, comporter des consignes claires et se dérouler sur une période de temps suffisante. Notre étude s'est placée dans ce cadre, à l'exception du facteur temps, pour des raisons de calendrier académique. Les réponses « 4 » ou « 5 » pour l'ensemble des points correspondant aux aspects de l'expérience que les étudiants ont le plus aimés, qui ont, par conséquent, un impact positif sur la motivation, sont les suivantes :

- « Travailler sur le thème du bénévolat » (20 étudiants sur un total de 22 ont coché le 4 ou le 5) ;
- « Interagir » (15 étudiants sur un total de 22 ont coché le 4 ou le 5) ;
- « Lire les textes des autres équipes/étudiants » (13 étudiants sur un total de 22 ont coché le 4 ou le 5) ;
- « Écrire votre texte » (10 étudiants sur un total de 11 de 1ère année ont coché le 4 ou le 5) ;
- « Faire un projet avec une autre classe » (8 étudiants sur un total de 11 de 1ère année ont coché le 4 ou le 5)
- « Créer un site internet » a recueilli des avis partagés (6 étudiants sur un total de 11 de 3ème année ont coché le 4 ou le 5 mais le 1 et le 2 n'ont pas été cochés).
- « Travailler en autonomie » semblait difficile pour les B2, d'après leurs commentaires en classe. Néanmoins, 8 étudiants sur un total de 11 ont coché le 4 ou le 5.

Une seule étudiante a coché la réponse « 1 » en évaluant l'aspect « Interagir », qu'elle n'a pas apprécié.

Une étudiante de A2 a mentionné des aspects langagiers : « Ma partie préférée a sans aucun doute été l'analyse des textes, parce que cela m'a aidé à approfondir mes bases grammaticales. » Cette étudiante apporte une suggestion : pouvoir travailler avec les étudiants de 2ème année pour analyser leurs erreurs et discuter du contenu du site, ce qui n'a pu être fait pour des raisons d'emploi du temps.

Nous avons trouvé des leviers motivationnels aussi dans les apprentissages non langagiers, notamment techniques. En guise de réponse à la question « Qu'avez-vous aimé le plus ? », deux étudiantes A2 ont mentionné « Sous-titrer les vidéos, faire le logo et le slogan » Une étudiante a répondu « Voir le résultat du projet finalisé ».

Certains étudiants B2 ont aussi fait référence à ces aspects : « Ce que j'ai le plus aimé est indirectement lié au [...] Wordpress. J'ai beaucoup aimé traduire un texte du format écrit en format plus attirant [...] et mettre quelque chose produit par d'autres dans un espace public. » ; « Créer des pages et partager les contenus sur les réseaux sociaux. Comme je le fais dans ma vie quotidienne, ça me donne l'occasion d'en apprendre davantage sur les réseaux sociaux avec lesquels je ne suis pas familiarisée. De nos jours, avec toute la technologie disponible, il y a beaucoup de boutiques et organisations qui se promeuvent par les médias, donc je pense que ça m'aidera dans mon travail futur. » Cette étudiante macanaise affirme pourtant « Je n'ai pas aimé faire une page web parce que c'était nouveau et j'ai dû apprendre. » Une étudiante valorise en revanche la nouveauté : « Comme je n'avais jamais travaillé dans la création de sites avant, je crois que c'est la tâche la plus originale pour moi. »

Les réponses à la question « Voudriez-vous renouveler l'expérience ? » sont aussi un indicateur de la satisfaction globale des étudiants. Une seule étudiante de A2, macanaise, a répondu « non », en justifiant qu'elle préfère les cours de grammaire "à l'ancienne", qui lui conviennent mieux et auxquels elle est habituée. Chez les étudiants de 3ème année, deux étudiantes sur onze ont répondu par la négative.

4.2 L'interaction

Les réponses des étudiants à la question « Qu'est-ce qui vous a le plus plu ? » donnent une place prépondérante à l'interaction, mentionnée par la majorité d'entre eux. Cet aspect semble constituer une des pierres angulaires du projet : « J'aime le travail de groupe [...] et j'aime orienter le travail des étudiants de 2ème année. » Une étudiante a apprécié « [...] avoir un certain contact avec les collègues d'une autre classe ». Les échanges d'idées sont aussi mis en valeur : « [...] connaître les différentes opinions que les gens peuvent avoir » ; « Travailler en groupe, écouter les idées des autres et être patient quand le travail est en train d'être préparé. Mais c'était une bonne opportunité d'apprentissage et la communication et coopération entre étudiants s'est renforcée. » Dans cette dynamique de partage d'idées, les étudiants sont ceux qui construisent du sens. Ils deviennent « des sujets actifs au lieu de récepteurs d'un savoir transmis » (Michel, 2001, p. 385). Le travail avec son/sa partenaire a été mentionné par deux autres étudiants. Une étudiante étrangère, néanmoins, n'a pas apprécié le travail de groupe et a le plus aimé « travailler en autonomie », tout en affirmant qu' « une communication avec les élèves aurait été bien. » Ce dernier point est aussi apparu comme suggestion d'une autre étudiante : « Avoir plus d'interaction avec les 2ème année ».

Cette valorisation au sein de la classe de 3ème année se retrouve chez certains étudiants de 2ème année, qui ont répondu : « J'ai eu plus de possibilités d'interagir avec mes camarades » ; « Travailler avec des collègues et ils peuvent améliorer mes difficultés. Ils m'aident beaucoup » ; « J'ai aimé la façon dont nous avons réparti les tâches, chacun travaillant sur une petite partie du projet, mais à la fin, tout se rejoint pour former un tout. Aussi communiquer avec mes camarades de classe » ; « [...] j'ai aimé que le projet

soit fait par deux classes de niveaux différents, c'était chouette ». Deux autres ont regretté de ne pas avoir plus d'opportunités d'interagir avec l'autre classe. Une des coordinatrices a mentionné qu'elle avait appris à mieux communiquer avec des personnes de diverses origines. Elle a commencé à prêter plus d'attention à ceux qui ont besoin d'aide et réfère son plaisir à assumer ce rôle, qui lui a permis de « [...] coopérer avec tous. Durant ce processus, nous nous sommes rapprochés. »

Le projet a manifestement permis aux participants d'approfondir les relations entre eux, au sein des équipes, dans un même groupe-classe, dans la mesure où communiquer, c'est « dire, à propos de quelque chose, quelque chose avec quelqu'un » (Grillo, 2000, p. 63). Les étudiants devaient co-agir pour co-construire du sens, les destinataires de l'acte communicatif étant les étudiants de l'autre groupe-classe.

Le concept d'authenticité situationnelle peut également être rappelé ici. En effet, la tâche que les étudiants devaient accomplir les incitait à interagir entre eux. Ils n'étaient donc pas concernés par le « [...] principal reproche qui est souvent fait à la rédaction scolaire, l'écriture dans le vide, sans autre destinataire que l'enseignant-évaluateur » (Mangenot, 2002, p. 172). Les enseignantes devenaient garantes du bon déroulement des étapes pour aboutir au produit final et non pas les destinataires du texte produit, transmis aux étudiants de 3^{ème} année.

En ce qui concerne les interactions non seulement au sein des équipes mais aussi entre les équipes et les coordinatrices, nous pouvons affirmer qu'elles se sont faites dans la tolérance et l'entraide. Les étudiants ont fait preuve de responsabilité et se sont impliqués dans la tâche à accomplir. Or, la confiance au sein d'un groupe uni, comme l'affirmait Marc (2016), est un élément favorisant l'apprentissage :

« Dans un groupe cohésif, les participants se sentent en sécurité, participent davantage, ont une meilleure estime d'eux-mêmes, expriment une plus grande satisfaction à l'égard de l'ambiance et du travail » (Marc, 2016, p. 86).

La thématique choisie a recueilli le meilleur score dans les deux classes et la mention par un étudiant dans la réponse à la question « Qu'avez-vous le plus aimé ? ». Les étudiants de ces deux classes de LEA ont donc un réel intérêt pour le bénévolat, que l'Université XXX promeut de diverses manières, dès la première année.

4.3 Les aspects langagiers

Le ressenti des étudiants par rapport à leurs apprentissages et éventuels progrès langagiers accomplis grâce à l'expérience se traduit comme suit.

La quasi-totalité des étudiants (17 à 18 sur 22) ont coché « 4 » ou « 5 » pour les deux aspects proposés : compréhension et expression écrites, dont le développement, selon eux, a été favorisé par l'expérience. Seulement un étudiant de niveau B2 pense que le projet n'a pas contribué (réponses « 1 ») au développement de ces compétences.

Certains étudiants se sont exprimés dans des réponses aux questions ouvertes en ce qui concerne l'impact du projet sur l'écrit : « identifier des erreurs » (étudiante A2) ; « j'ai amélioré mon français, surtout en termes d'expression écrite et orale » (étudiante B2) ; « développement d'une plus grande capacité de lecture et écriture en français » (étudiante B2) ; « j'ai amélioré mes compétences de compréhension et d'argumentation en français, surtout en termes d'expression écrite et orale » (étudiante B2) ; « j'aime écrire mon propre texte et chercher les mots justes » (étudiante B2).

Les 22 étudiants des deux niveaux, A2 et B2 ont majoritairement coché les réponses « 4 » ou « 5 » pour l'ensemble des points correspondant aux aspects de l'expérience qui leur ont été les plus utiles :

- « Étendre votre vocabulaire » (17 étudiants) ;
- « Améliorer votre grammaire » (16 étudiants) ;
- « Améliorer la syntaxe » (17 étudiants) ;
- « Exposer vos idées » (17 étudiants),

Quelques étudiants ont coché la réponse « 3 » pour quatre aspects qui leur ont été, à leurs yeux, moyennement utiles :

- « Consolider vos conjugaisons » (3 étudiants) ;
- « Améliorer votre grammaire » (3 étudiants) ;
- « Améliorer la syntaxe » (3 étudiants) ;
- « Exposer vos idées » (4 étudiants).

Les étudiants qui ont coché les réponses « 1 » ou « 2 » sont très peu nombreux (de 0 à 3 selon les questions).

Chez les étudiants de 3^{ème} année, une étudiante a ressenti que corriger les textes des étudiants de 2^{ème} année était un défi qui avait « aidé notre compétence linguistique et écrite ». Une autre estime qu'elle a acquis une connaissance plus profonde des erreurs de grammaire et s'est rendu compte qu'un texte doit être soigneusement revu. Une étudiante considère qu'elle a acquis plus de connaissance en termes de structure des phrases, grammaire et termes français. Une étudiante déclare ne pas avoir aimé faire la première révision du texte : elle a trouvé beaucoup d'erreurs et n'était pas certaine de la façon d'expliquer ses corrections à sa collègue. Néanmoins, elle reconnaît que c'était la partie la plus importante pour son français. Rappelons les propos de Stiegler (1991, p. 122) : « où la lecture rejoint "naturellement" l'écriture ».

Quant aux étudiants de 2^{ème} année, une étudiante affirme avoir appris plus de grammaire et syntaxe, tout en exprimant sa frustration de ne pas pouvoir s'exprimer bien en français alors que les interactions se déroulaient en français. Pour une de ses camarades, l'apprentissage grammatical a été très positif et elle a acquis de la confiance en elle-même en parlant français pour réaliser le projet. Elle a aimé écrire un texte avec ses propres mots, se destinant au public en général. Une autre encore a apprécié

d'utiliser le français dans un contexte professionnel. L'élargissement du vocabulaire a été mentionné deux fois.

4.4 Les aspects techniques et organisationnels

Les réponses varient selon les classes, en fonction des tâches attribuées. Ainsi, on retrouve chez les étudiants A2 « J'ai appris à sous-titrer des vidéos en français, éditer des vidéos et faire un logo. ».

Chez les B2, nous avons obtenu plusieurs réponses mentionnant ces aspects : « Créer un site en ligne » ; « Ce projet m'a permis d'acquérir des compétences dans le domaine de la créativité technologique, c'est-à-dire comment être créative en créant un site. J'ai aussi beaucoup appris en matière de traitement de texte et sur les moyens de rendre un texte plus attirant avec des moyens créatifs. » ; « Créer une page web et des profils sur les réseaux sociaux (par exemple Facebook et Instagram), qui étaient nouveaux pour moi. Je n'avais jamais été exposée à des méthodes de production web et Wordpress est un grand outil pour cela. C'était très bon de pouvoir apprendre ces tuyaux pratiques dans cette collaboration. » (étudiante macanaise). Nous retrouvons les mêmes éléments dans la réponse d'une autre étudiante : « pour gérer la partie Marketing et Publicité, j'ai dû créer un profil Instagram. C'était très intéressant de publier les photos, dessiner certaines photos et communiquer avec les fans. C'était mon premier travail de ce type. J'aime beaucoup et le valorise beaucoup. »

4.5 Autonomie

Au sein de la classe B2, qui a travaillé en autonomie, une étudiante considère qu'il devrait y avoir plus de suivi des enseignantes. Une autre reconnaît qu'elle a « appris à travailler en autonomie », et c'est un point qu'elle a aimé. Une autre encore présente une suggestion : « cela aurait été intéressant que chacun travaille individuellement sur chaque point ». Le souhait qu'un temps de chaque cours soit consacré au projet a été exprimé par une étudiante, qui suggère aussi l'envoi d'information entre étudiants des deux classes.

5. Discussion

Les résultats obtenus appuient ceux des études réalisées auparavant, qui confèrent aux interactions sociales un rôle important dans les apprentissages (Grangeat, 2016). L'enseignant favorise également l'autonomie des étudiants dans leurs échanges, très valorisés par les étudiants, notamment ceux réalisés avec l'autre classe : « C'est une activité collaborative amusante. Apprendre le français de façon pratique améliore les compétences de travail et l'interaction entre les étudiants. C'est une activité très précieuse » (étudiante B2). Il se trouve que tous les groupes n'ont pas eu la même intensité d'échanges avec les étudiants de l'autre classe. Si d'autres éléments seraient nécessaires pour en comprendre la raison, nous pouvons avancer des difficultés de compatibilité entre les emplois du temps et une réserve ou timidité de certains étudiants.

Une recommandation a été faite : « Je recommanderais un chat pour que les étudiants d'années différentes puissent communiquer entre eux, ce qui rendrait l'activité plus dynamique entre les classes. » ce qui a été mis en place au cours par un des groupes.

Cette étude nous a permis de vérifier que le projet, en plaçant les étudiants dans une situation d'interaction visant la rédaction d'un texte commun, dans le cas précis, ayant pour destinataire la classe de l'année du dessus, a contribué à les rendre acteurs de leur apprentissage. Plus que trois quarts des étudiants ont estimé que le projet a contribué au développement de leurs compétences langagières (lexique, syntaxe, exposition des idées et grammaire), ainsi que la compréhension et expression écrites, en donnant des réponses « 4 » et « 5 ». Les quelques réponses moins positives (deux ou trois étudiantes B2 ont répondu « 2 »), peuvent s'expliquer par des grandes difficultés en français (cas d'une étudiante étrangère en programme ERASMUS, n'ayant pas le niveau requis) et par une difficulté à apprendre en dehors des cours traditionnels (étudiante macanaise). Le manque de temps peut aussi expliquer ces réponses. La quasi-totalité des étudiants souhaitent néanmoins renouveler l'expérience.

Quant aux compétences d'un autre type. Certains étudiants, dans la réflexion/autoévaluation qu'ils ont faite et dont ils ont transmis certains éléments en répondant au questionnaire, ont conscience du fait que certaines des compétences acquises pourront constituer un atout pour l'entrée sur le marché du travail.

Une réelle satisfaction ressort des réponses des étudiants, que ce soit par la large proportion des réponses « 4 » et « 5 » cochées à l'ensemble des items, dans leurs réponses à la question « Qu'est-ce que vous avez le plus aimé ? » ou encore dans les rapports rédigés par les étudiants de 3ème année : « Cette expérience a été très différente et intéressante à explorer » ; « Dans ce travail, nous avons appris beaucoup de choses, par exemple comment écrire et corriger les textes, comment modifier un site, et comment faire une revue des textes français. Pendant le temps de la correction, non seulement nous corrigeons les textes, mais nous avons également vu les erreurs les plus courantes. Grâce à cela, nous pouvons être alertés pour ne pas les refaire. De plus, ce travail a amélioré notre français, surtout la grammaire et la compréhension écrite ».

6. Conclusion

Depuis notre première expérience d'écriture collaborative, en 2019, les résultats obtenus avec les activités collaboratives menées en classe ont toujours été positifs, que ce soit sur la motivation des étudiants ou sur leurs apprentissages. Nous avons pu, par cette étude, non seulement confirmer la place centrale que revêtent les échanges communicationnels dans la motivation mais aussi l'impact très positif de ce type d'initiatives sur les apprentissages, mettant les apprenants au cœur de l'apprentissage, en sollicitant leur participation. Ils s'engagent en prenant des décisions et contribuent à la dynamique du groupe-classe.

Les résultats peuvent aussi être observés sous un nouvel angle : celui de l'évaluation. En effet, en répondant au questionnaire, les étudiants ont été amenés à faire une réflexion sur ce qui les a motivés, ce qu'ils n'ont pas aimé et ce qu'ils ont appris. Cette prise de conscience, dans le cadre d'une autoévaluation mériterait de faire l'objet d'une étude plus approfondie lors d'un prochain travail.

Bibliographie

- Audrin, C., Sander, D. (2018). Les biais dans les processus décisionnels. In *Arbitrages, médiation et autres modes pour résoudre les conflits autrement* (pp. 463-471). Editions Laurent Hirsch & Christophe Imhoos.
- Bandura, A. (1990). *L'autoefficacité*. Louvain-la-Neuve: De BoeckSupérieur.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Beaufils, A-F., Louchet, C. (2019). Écriture collaborative en cours de langue étrangère : une expérience entre des étudiants universitaires en France et au Portugal. *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 68-94). Almeida, J. D. D., Tomé, S. A. D. M., Bacquelaine, F., Lorenzo, M., Duarte, I. M., Hurst, N., Kind, A., Martínez, P. N. & Rodrigues, S. V. (eds.). Porto: Universidade do Porto.
- Boutinet, J.P. (2004). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: PUF.
- Commission Européenne. Plan d'action en matière d'éducation numérique 2021-2027 / Réinitialiser l'éducation et la formation à l'ère du numérique.
- Dortier, J. (2017). Motivation, la liste de nos envies. *La motivation* (pp. 9–20). Editions Sciences Humaines.
- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. *Eduquer et former* (pp. 159–164). Auxerre: Editions Sciences Humaines.
- Grangeat, M. (2016). L'apprentissage par le groupe. *Eduquer et former* (pp. 134–141). Auxerre: Editions Sciences Humaines.
- Grillo, É. (2000). *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Wien: Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.
- Lebrun, M. (2007). *Théorie et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- Louchet, C., Beaufiles, A-F., Heuraud, L. (2020). L'échange authentique en classe de langue: une expérience franco-portugaise. *Le Français Dans Le Monde*. N° 430 (pp. 36-37).
- Mangenot, F. (2002). Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? *Enjeux*, n° 54, pp. 166-182. Namur: CEDOCEF.
- Marc, E. (2016). Se former en groupe. *Éduquer et Former* (pp. 85-95). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Michel, G. (2001). Repenser la pédagogie grâce aux TIC dans l'enseignement initial à l'université. In *E. dir. Delozanne & P. Jacobini (Eds.), Sciences et techniques éducatives* (p. 379–410.). Retrieved from https://www.persee.fr/issue/stice_1265-1338_2001_num_8_3.
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? *Educateur*, n° 14, pp. 6-11. Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perenoud/php_main/php_2002/2002_3_0.html.
- Sander, D. (2018). Quand les émotions favorisent l'apprentissage. *La Recherche*, n° 539.
- Stiegler, B. (1991). Annotation, navigation, édition électroniques: vers une géographie de la connaissance. *Linx*, Hors-Série N°4, pp. 121–131. Retrieved from https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1991_hos_4_1_1191.
- Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. 3e congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles. Retrieved from https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.

Reçu 9/02/2024
Accepté 21/06/2024
Publié 6/07/2024

Cet article est disponible sous une licence internationale Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.