



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

Les apéros académiques : une expérience entre collègues en temps de pandémie

Diana Gisel Vázquez Ríos

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
diana.vazquez@enallt.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6403-4598>

Maximilien Simon Clabault

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
maximilien.clabault@enallt.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8886-6161>



Reçu le 16-08-2022 / Évalué le 11-10-2022 / Accepté le 08-11-2022

Résumé

Cet article vise à relater l'émergence d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), intitulée les *apéros académiques*, au sein du département de français de la *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT) de la *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Ledit projet consiste à mettre l'accent sur l'importance et la valorisation du partage d'expériences entre enseignants de français langue étrangère (FLE), issues des pratiques de classes ayant eu lieu dans un contexte d'enseignement à distance lié à la pandémie de COVID-19.

Mots-clés : apéro académique, travail collaboratif, communauté d'apprentissage professionnelle, enseignement à distance en urgence, expériences entre pairs

Los apéros académicos: una experiencia entre colegas en tiempo pandemia

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo relatar la creación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CAP), que hemos nombrado los *apéros académicos*, en el Departamento de francés de la *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT) de la *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Dicho proyecto tiene por objetivo destacar la importancia y el valor del intercambio de experiencias entre docentes de Francés Lengua Extranjera (FLE), que resultan de las prácticas de clase en un contexto de educación remota de emergencia en tiempos del COVID-19.

Palabras clave: apéro académique, trabajo colaborativo, comunidad profesional de aprendizaje, enseñanza remota de emergencia, experiencias entre pares

The *apéros académiques*: an experience between colleagues during the pandemic

Abstract

This article describes the creation of a Professional Learning Community (PLC), called the *apéros académiques*, at the *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT) in the *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). This project aimed to enrich opportunities for teachers of French as a Foreign Language (FLE), in order to discuss and exchange experiences with emergency remote teaching practices during the COVID-19 pandemic.

Keywords: *apéro académique*, collaborative work, professional learning community, emergency remote teaching, peer-to-peer experiences

Introduction¹

L'arrivée de l'épidémie de COVID-19, en mars 2020, nous a contraints à transiter inopinément d'un enseignement présentiel à un enseignement à distance en urgence. La fermeture de l'université et l'instauration du confinement a donc eu de lourdes conséquences sur la vie professionnelle des enseignants et des étudiants. La question centrale qui obnubilait alors notre esprit pourrait être résumée de la sorte : comment faire face à ce nouveau défi pédagogique consistant à s'adapter à un environnement virtuel en plein contexte de crise sanitaire ?

Dans le cadre de cet article, nous commencerons par aborder le contexte au sein duquel les *apéros académiques* ont vu le jour. Postérieurement, nous décrirons la nécessité de développer une communauté d'apprentissage professionnelle en raison de la crise sanitaire vécue dès le début de la pandémie de COVID-19. Puis, nous réfléchirons à la pertinence épistémologique à la base de ce projet dans le but d'en expliquer la démarche. Finalement, afin de mieux saisir l'enjeu des *apéros académiques*, nous avons choisi de présenter le déroulement de deux interventions ayant eu lieu lors de nos échanges.

1. Le Contexte institutionnel

La *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT), auparavant *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (CELE), est une institution d'enseignement supérieur intégrée à la *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). L'établissement joue un rôle majeur dans l'enseignement de 17 langues-cultures, la formation de professeurs, la recherche en linguistique appliquée et en traduction.

En outre, l'ENALLT dispose d'un département de français, catalan, roumain et basque créé en 1967, au sein duquel collaborent 28 professeurs avec des profils variés quant au pays d'origine, la langue maternelle, l'âge, etc. Ces derniers ont reçu une formation initiale dans le domaine de la didactique du FLE. En effet, la plupart des enseignants sont diplômés du cours de *Formación de Profesores de Lenguas-Culturas* (CFPLC), dispensé dans l'établissement depuis 1990. De ce fait, nous pourrions prétendre qu'il existe une longue tradition en matière de formation initiale du corps professoral.

D'une manière générale, les cours de français s'appuient sur les programmes du département (Blin *et al.*, 2013) conçus à partir du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et sont principalement destinés à la communauté universitaire dans le but de développer des compétences générales ainsi que des stratégies visant à l'autonomisation des apprenants, entre autres.

2. La création d'une communauté d'apprentissage professionnel (CAP)

Nous porterons une attention particulière à la formation continue des professeurs en ce qui concerne le domaine du FLE et son adaptation à notre contexte local d'enseignement. À cet égard, nous nous sommes penchés sur le concept de *communauté d'apprentissage professionnel* (CAP) et comment ce dernier nous permettrait d'établir les bases concernant l'organisation et la mise en place des *apéros académiques* qui seront abordés par la suite. En effet, le travail collectif est devenu un mode indispensable au moment d'aborder le développement professionnel. Néanmoins, pour le mettre en place, plusieurs modalités peuvent être envisagées. Parmi ces modalités, les CAP sont des dispositifs relevant de notre intérêt.

Une CAP est composée de professeurs se réunissant régulièrement dans le but d'aborder ensemble des problématiques en rapport avec leurs pratiques de classe. La création d'un tel espace permet alors d'échanger, d'analyser de manière critique et de trouver des solutions afin d'améliorer l'apprentissage des étudiants (Stoll, L., Bolam, R., *et al.*, 2006).

Pour mener à bien un tel dispositif, celui-ci doit répondre à certaines exigences fondamentales pouvant être synthétisées de la sorte :

- L'engagement de l'institution à soutenir le développement du projet cible dans le but de créer les conditions adéquates pour son bon fonctionnement tout en encourageant le travail collaboratif et la prise de décisions des membres de la CAP ;

- La gestion du temps relative à la planification des réunions dans l'optique de concilier ces dernières avec l'emploi du temps des professeurs généralement serré ;
- Un espace privé les réunions des participants ;
- Le recours à du matériel aidant à stimuler et à enrichir les discussions ;
- La configuration d'un groupe de travail ciblant les thématiques à travailler lors des rencontres ;
- La désignation d'un facilitateur pouvant diriger l'équipe ;
- L'instauration d'un climat de confiance entre les membres du groupe ;
- L'invitation constante à la réflexion critique.

3. Fondements épistémologiques des *apéros académiques*

Parmi les raisons qui nous ont poussés à la rédaction de cet article, nous voudrions signaler en premier lieu une préoccupation sous-jacente, celle concernant la faible légitimation des connaissances résultant du sens commun. En d'autres termes, ces connaissances sont souvent des réflexions découlant d'expériences personnelles vécues par les professeurs de FLE lors des pratiques de classe. Généralement, ces réflexions ne reposent pas forcément sur des bases théoriques concrètes, propres à la didactique des langues et partagées au sein de la communauté scientifique. Au vu de ce qui précède, cela entraîne habituellement une dévalorisation quant à ce type particulier de connaissance, comme nous l'aborderons ensuite.

Bien que le concept relatif au sens commun soit polysémique, nous tenons à porter une attention particulière à la définition proposée par Denise Jodelet qui détermine le sens commun comme étant *un savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique* (Jodelet, 2003 : 53). En outre, l'explication précédente ne ternit en aucun cas la pertinence du sens commun dans la construction des savoirs, mais au contraire, elle nous permet de remarquer qu'il existe bel et bien des inégalités d'ordre épistémologique pour ce qui est de l'acceptation de ce type de connaissance, la plupart du temps relégué au second plan dans le milieu académique.

Afin de justifier la pertinence d'une expérience sociale telle que les *apéros académiques*, qui repose avant tout sur le partage de vécus significatifs basés sur l'intuition et le partage entre pairs, nous avons aussi jugé crucial de nous inspirer de la proposition épistémologique du lien de Florence Piron. Celle-ci consiste à montrer que la construction de connaissances est un acte collectif et solidaire entre plusieurs individus œuvrant ensemble, dans le but de concevoir de nouvelles interprétations sur un phénomène particulier, à un moment précis dans le temps.

C'est alors dans cette optique que les différentes connaissances élaborées aident les acteurs concernés à trouver des solutions communes face à leurs problèmes au sein d'un contexte local (Piron, 2019). À cet égard, elle souligne également que les échanges interpersonnels constituent un pilier central dans la construction des savoirs :

Le processus de création d'un savoir traverse de multiples couches signifiantes : des souvenirs de moments particuliers, de rencontres ou de discussions plus ou moins repérables dans le temps et l'espace, des textes qui les figent et les archivent en « données », des interlocuteurs ou interlocutrices qui interpellent, une sensibilité à des configurations cognitives variées. Ces couches signifiantes sont toutes traversées par des liens entre des humains qui se parlent, s'écoutent, essaient de se comprendre (Piron, 2017: 35-36).

Par conséquent, nous voudrions mettre en exergue le fait que l'émergence du sens commun, lors des *apéros académiques*, a rendu possible la construction de nouvelles significations relatives à notre conception de l'enseignement-apprentissage du FLE dans un contexte de pandémie lié au COVID-19. Outre cela, cette reconfiguration de la réalité correspondait à un besoin d'adaptation immédiat du corps professoral afin de transiter d'une modalité en présentiel à une modalité d'enseignement à distance.

Dans cette partie, nous avons voulu montrer l'importance des savoirs issus du sens commun car ceux-ci cherchent une réponse plus ou moins immédiate à des problématiques qui n'existaient pas ou qui n'avaient pas été envisagées antérieurement. En effet, ce type de connaissances est tout aussi valable que le savoir théorique et permet de rendre visibles ces nouvelles situations, grâce à l'expérience de professeurs dont les réflexions sont souvent peu mises en avant, voire passées sous silence.

4. La démarche et la mise en pratique

En raison du contexte d'urgence sanitaire, les enseignants de FLE de l'ENALLT ont été poussés à proposer des solutions rapides face à de nouvelles conditions vécues lors des cours à distance, non seulement en termes de technologie mais aussi concernant des aspects pédagogiques.

Afin de rapprocher les professeurs du département cherchant de nouvelles solutions face à ces défis émergents, les *apéros académiques* ont été organisés par la chef du département de français de l'ENALLT et par une collègue enseignante de FLE, nommée responsable du projet. Dès lors, six membres du département

ont donc participé régulièrement à ces échanges académiques (professeurs et chercheurs), toutes les deux semaines, d'octobre 2020 à janvier 2021 à raison d'un semestre. Ainsi, chaque intervention était organisée de la manière suivante : trente minutes de présentation et trente minutes d'échange avec les participants.

Ajouté à cela, il a été recommandé aux intervenants d'utiliser comme support visuel une présentation de type PowerPoint limitée à 10 diapositives, dans l'idée de souligner, d'un côté, les points essentiels à retenir entre les membres de la CAP et, d'un autre côté, de faciliter les échanges postérieurs à la présentation.

D'après la chef du département, trois idées principales ont été identifiées avant la mise en place des *apéros académiques* : le besoin d'avoir un espace d'échange pour combler le manque de contact socio-affectif, un principe de travail en équipe non hiérarchisé et la liberté de choix face aux thèmes à présenter. Conscientes de la fatigue provoquée par les visioconférences, les organisatrices de ces réunions ont décidé de proposer des interventions courtes favorisant des interactions à la fois formelles mais conviviales ayant comme point de départ un thème académique. Ainsi, chaque réunion avait lieu sur Zoom car l'idée était de promouvoir la création d'un espace sécurisant entre les membres de la CAP.

Voici ci-dessous un aperçu des thèmes abordés :

- Outils concernant la création d'instruments liés à l'autoévaluation : défis, trouvailles et enjeux ;
- Le dialogue interculturel en classe de FLE à distance : défis et propositions ;
- Comment utiliser *Jamboard* pour construire l'antisèche de la classe ;
- Comment motive-t-on la participation et l'engagement des apprenants dans leur processus d'apprentissage lors des cours à distance ?
- Comment prendre soin de la voix chez les enseignants ?
- Tutorat et entraide au sein de la communauté universitaire.

De manière générale, la mise en place des *apéros académiques* a favorisé la création d'un climat de confiance entre les membres du groupe de travail. D'une part, grâce à la possibilité de participer aux échanges sur la base du volontariat et, d'autre part, au fait de pouvoir choisir des thèmes relevant d'un intérêt pédagogique ou didactique propre à chaque participant.

5. Deux exemples d'intervention

Afin de mieux saisir l'enjeu des *apéros académiques*, nous avons choisi de présenter le déroulement et le contenu de deux interventions dans le but de faire ressortir et de valoriser les échanges et l'expérience des participants face aux thématiques soulevées.

5.1. L'interculturel en classe de FLE à distance : défis et propositions

Au cours de cette présentation, il a été question de transmettre aux participants un certain engouement concernant la problématique interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire. S'agissant d'un sujet complexe, l'idée était tout d'abord d'ouvrir un espace de réflexion sur le sujet, sans pour autant tomber dans un piège consistant à présenter une accumulation de définitions ou de modèles théoriques éparpillés, d'autant plus que cette contribution était le prétexte idéal pour partager auprès des collègues quelques observations faites à partir de l'atelier *langue et cultures francophones contemporaines* dispensé à l'ENALLT.

En outre, la présentation abordait trois grands axes. Tout d'abord, il a été nécessaire de sonder le terrain afin de montrer l'importance de situer l'enseignement de la langue au même niveau que la dimension interculturelle en vue d'introduire un espace réflexif allant au-delà des compétences exclusivement axées sur des aspects d'ordre linguistique. Ensuite, les objectifs issus du programme spécifiquement conçu à cet effet ont été expliqués. Finalement, à partir de cette expérience, il était souhaitable d'offrir d'autres perspectives qui prétendaient donner un nouvel élan par rapport à la dimension interculturelle tout en interagissant avec les collègues présents, à la fin de la présentation, à travers l'instauration d'un échange de type questions-réponses où chaque participant était libre de prendre la parole ou de poser une question sur le chat de Zoom.

5.1.1. L'importance d'intégrer la dimension interculturelle dans les cours de langue

En guise d'introduction, il a été primordial de dresser un état des lieux concernant la place occupée par l'interculturalité dans un contexte d'enseignement formel. À ce sujet, Turián (cité dans Pflieger, 2012), mentionne qu'il n'existe pas de politique éducative au Mexique permettant de situer la question interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, il fallait montrer que cette absence notoire en matière de politique éducative est d'autant plus discordante avec les principes de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture que ceux-ci signalent l'importance de redimensionner de nouveaux projets éducatifs basés sur le respect et la valorisation de la diversité culturelle. En effet, l'UNESCO met l'accent sur l'importance d'inclure la dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et encourage aussi la formation initiale et continue des professeurs. En conséquence, l'articulation de ces deux éléments semble nécessaire afin d'instaurer une meilleure entente

entre les individus (UNESCO, 2006: 40-41). De surcroît, il a été question de mettre en parallèle ce constat avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui souligne l'importance de fusionner l'enseignement de la langue avec les pratiques culturelles dans le but de développer chez l'étudiant une compétence plurilingue et pluriculturelle (Conseil de l'Europe, 2001).

5.1.2. Les principes de l'atelier

En parallèle des cours de langue, le département de français propose aux étudiants des ateliers permettant de cibler des compétences telles que la compréhension et la production orales, la grammaire et la production écrite. Ces ateliers sont accessibles à partir du quatrième jusqu'au huitième niveau en raison d'une séance par semaine. Par ailleurs, l'atelier *langue et cultures francophones contemporaines*, créé peu avant le début de la pandémie, a été ajouté à la liste des ateliers déjà existants car il répondait à des besoins spécifiques du département qui avait en vue d'ouvrir un espace supplémentaire permettant d'aborder les dimensions culturelles au sein de l'espace francophone, celles-ci souvent abordées superficiellement pendant les cours de langues généraux. C'est ainsi qu'il a fallu contribuer à la création d'un programme spécifique pour animer cet atelier tous les vendredis après-midi de 16h00 à 19h00 pendant une période de deux semestres.

Dès lors, de manière générale, l'atelier avait été pensé initialement dans le cadre des cours en présentiel en vue d'aborder la réflexion interculturelle à partir d'une adaptation méthodologique compatible avec notre contexte local d'apprentissage.

En voici les différents objectifs :

- Aborder des contenus qui permettent l'étude, l'analyse et la compréhension de « l'autre » au sein de sa propre réalité ;
- Utiliser différentes sources d'informations sur le contexte francophone ;
- Identifier les stéréotypes ou les représentations positives ou négatives dans les documents étudiés ;
- Identifier les sources de dysfonctionnement culturel ;
- Aborder des contenus depuis une approche de la culture vers une sous-culture autour de secteurs de la société comme la culture bourgeoise, populaire, urbaine, rurale, cultivée ou de masse. (Galisson, 1991);
- Construire ses propres représentations de la culture cible à travers l'observation personnelle ;
- Adopter une position critique à partir de différents documents d'un même thème pour comprendre les comportements des membres de la culture étrangère ;

- Prendre conscience de la relation langue-culture partagée au travers de la charge culturelle des mots qui forment une identité collective d'un groupe social déterminé.

Néanmoins, lorsque du jour au lendemain, nous avons dû abandonner nos salles de classe à cause de la pandémie, il a été indispensable de trouver des alternatives pour continuer à dispenser l'atelier. En effet, nous pouvons (presque) tous coïncider sur le fait que communiquer via des outils de visioconférence n'était pas une mince affaire surtout quand il s'agit d'établir les bases d'un échange interculturel qui repose en priorité sur le dialogue entre les individus.

5.1.3. Quelques réflexions critiques sur le maniement actuel de la dimension interculturelle

Dans cette dernière partie, quelques pistes de réflexion ont été communiquées afin de mieux appréhender la dimension interculturelle dans notre contexte d'enseignement, malgré les obstacles apparemment infranchissables des cours en ligne. Tous ces constats ont permis de dévoiler certains dysfonctionnements mettant en évidence que l'interculturalité est un objet d'étude en construction permanente. Il est alors crucial de réfléchir épistémologiquement sur ce que nous comprenons par adopter et mener à bien une dimension interculturelle dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE.

En premier lieu, il convient de signaler le fait que la praxis liée à l'interculturalité est superficielle et consiste généralement à transmettre de manière unilatérale (professeur-étudiant) des connaissances principalement d'ordre socio-culturel au préjudice du savoir-être et du savoir-faire, deux types de savoirs intrinsèques à la dimension interculturelle, généralement sous-valorisés, ce qui entrave toute forme de dialogue.

Sur un plan plus spécifique, le recours aux matériels n'est pas adapté à notre contexte d'enseignement car il ne prend pas en compte la réalité mexicaine sous des aspects plus amples tels que ses aspects sociaux, politiques, linguistiques, etc.

Un autre point qu'il serait utile d'aborder concerne notre attitude au moment de concevoir la dimension interculturelle, car celle-ci relève actuellement d'une posture hégémonique, centrée sur la France, éventuellement sur quelques pays de la francophonie du nord, ce qui relègue, par conséquent, d'autres espaces appartenant à la francophonie du sud.

Finalement, lors des échanges entre les participants et en ce qui concerne la manière d'aborder certains phénomènes (inter)culturels, il a été remarqué que la plupart des contenus généralement abordés devraient être remplacés par d'autres problématiques actuelles, plus parlantes pour nos apprenants. Par exemple, il a été constaté que les apprenants ont tendance à porter un intérêt pour des aspects plutôt d'ordre sociologiques, anthropologiques, voire sémiotiques des cultures cibles. Autrement dit, il faudrait privilégier une approche des réalités francophones basée sur des aspects de préférence plus « réels » et issus de la vie quotidienne. Il serait également judicieux de mettre l'accent sur les représentations des apprenants, non seulement en ce qui concerne les cultures cibles, mais aussi par rapport à la culture d'origine car celle-ci n'est pas suffisamment valorisée au sein de la salle de classe.

Pour toutes ces raisons, il est fondamental de transiter d'un enseignement encore traditionnel, basé presque exclusivement sur des aspects linguistiques à une véritable éducation interculturelle ayant été réfléchie au préalable et adaptée à notre contexte d'enseignement. Par conséquent, la mise en place de cet atelier, la présentation lors des apéros académiques, ainsi que les échanges qui ont découlé de cette dernière ont montré que nous ne pouvons pas faire l'impasse sur notre contexte local d'apprentissage au sein duquel nous essayons de mettre en place cette dimension. Il serait également bénéfique de commencer à développer un type d'autodétermination qui consisterait à déconstruire les concepts en vigueur liés à l'interculturalité afin de mieux se les réapproprier en fonction des besoins directs des professeurs et des étudiants.

5.2. Comment motive-t-on la participation et l'engagement des apprenants dans leur processus d'apprentissage lors des cours à distance ?

La présentation s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action qui a comme but d'encourager l'engagement des apprenants de FLE suivant des cours à distance, à travers la mise en place d'une activité collaborative. Cette recherche a été menée avec un groupe de niveau sept (niveau B1+ de l'ENALLT). Il s'agit d'un groupe hétérogène d'étudiants universitaires provenant de différentes facultés de l'UNAM. Par ailleurs, le programme du septième niveau vise à perfectionner le niveau de langue dans le but d'acquérir un niveau B2, à développer des stratégies d'argumentation autour de thèmes d'actualité et à intégrer des stratégies métacognitives.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il convient de spécifier que ce récit d'expérience cherche à mettre en valeur les échanges entretenus avec les collègues (membres de la CAP) avant, pendant et après la présentation de cette recherche-action.

5.2.1. Le problème

Les mois précédant les *apéros académiques*, l'ENALLT avait fourni aux enseignants des outils technologiques, d'une part, pour faciliter la mise en place des cours à distance et, d'autre part, pour assurer l'ouverture d'espaces de réflexion, d'échange et de partage de savoirs, afin de pouvoir faire face aux défis liés à l'enseignement à distance.

Dans cette optique, plusieurs collègues de l'institution se sont réunis afin de proposer et de mettre en commun des stratégies et des actions pour remédier à des situations spécifiques. De ces échanges naissants, trois aspects ont été significatifs pour mieux encadrer cette recherche-action : le recours à la pratique réflexive (la prise de conscience des stratégies appliquées de manière intuitive pendant les cours), l'utilité de la communication entre pairs (ce qui permet de connaître les stratégies appliquées par les collègues et d'enrichir celles déjà employées) et, finalement, le besoin de se rapprocher de la théorie (rapprochement qui a rendu possible la consolidation des réflexions émises précédemment).

En outre, il convenait de s'atteler au problème identifié en salle de classe. En effet, il a été constaté que les étudiants interagissaient peu lorsqu'il s'agissait de travailler en équipe dans les salles de répartition de Zoom. À partir de ce constat, il s'est avéré nécessaire de réfléchir et de mettre en exergue deux concepts clés, à savoir, la motivation et l'engagement. L'identification du problème a été cruciale dans la mesure où elle a permis d'encadrer et d'orienter la recherche afin d'articuler les principes issus de la théorie avec la pratique de classe.

5.2.2. À la recherche d'un modèle théorique

La sélection du modèle théorique a été rendue possible grâce aux échanges entretenus avec un collègue chercheur au *Departamento de Lingüística Aplicada* (DLA) pour instaurer les futures actions dans le cadre du travail collaboratif autour des concepts mentionnés auparavant.

Le *Modèle de la dynamique motivationnelle* (Viau, 2002) a donné lieu à la conception de l'activité et à sa mise en place. D'après Viau, les activités d'apprentissage ont trois caractéristiques principales dont il faut tenir compte dans le but de créer et de proposer aux apprenants des activités réellement motivantes. En premier lieu, la *perception de la valeur d'une activité* : les étudiants doivent y trouver un intérêt et une utilité. Deuxièmement, la *perception de sa compétence* : ils doivent se sentir capables de pouvoir la réaliser. Finalement, la *perception de contrôlabilité* : ils doivent sentir qu'ils ont le contrôle sur ce qu'ils font.

Ces trois caractéristiques favorisent ainsi trois *comportements d'apprentissage* : *l'engagement cognitif* qui correspond à *l'effort mental* de l'apprenant pour effectuer une activité qui peut être constatée par l'application de stratégies d'apprentissage, la *persévérance* concerne le temps que l'apprenant va consacrer à la réalisation de l'activité et la *performance* se réfère au résultat obtenu (Viau, 2002).

5.2.3. Solution

Dans l'optique de proposer une activité pouvant motiver les étudiants, en plus de promouvoir leur capacité d'analyse, il leur a été demandé de réaliser une liste de contrôle pour la production écrite. Il faudrait également signaler qu'ils avaient déjà fait quelques activités d'écriture académique (individuellement et en équipe) depuis le début du semestre, ce qui avait permis de créer, au fur et à mesure, un environnement d'apprentissage favorable à la coopération, à la mise en valeur de ce que chaque apprenant pouvait apporter au sein du groupe, ainsi que la réflexion concernant leur processus d'apprentissage.

En outre, l'élaboration d'une liste de contrôle a été mise en place en vue de réfléchir ensemble sur les stratégies appliquées au moment de la rédaction des textes. Néanmoins, cette activité semblait insuffisante et incomplète sans une démarche favorisant le travail collaboratif. C'est là où les échanges avec un collègue enseignant du département ont été efficaces. D'une part, celui-ci se servait d'une stratégie au moment d'envoyer les apprenants dans les salles de répartition sur Zoom pour travailler en équipe et, d'autre part, il nommait un porte-parole dans chaque groupe dont la mission était de rapporter les doutes de l'équipe qui pouvaient éventuellement surgir. Cette stratégie a donné lieu à la distribution de rôles spécifiques à chaque apprenant car, comme le précise Viau, on réussit à motiver les étudiants quand ils ont : « *L'impression d'avoir une certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de leurs apprentissages et croient que leurs succès et leurs échecs dépendent en grande partie d'eux* » (Viau, 2002 : s.p.).

Envisagé de cette manière, chaque membre de l'équipe avait donc un rôle à jouer qui s'avérerait nécessaire pour accomplir la tâche finale. Quatre rôles étaient alors décernés, tout comme le nombre d'apprenants faisant partie de chaque équipe : un apprenant guidait la discussion, un autre endossait le rôle de porte-parole, un troisième prenait des notes et le dernier chronométrait l'activité. D'ailleurs, les étudiants avaient la liberté de choisir leur rôle. Ensuite, les consignes ont été expliquées tout en précisant que l'activité allait durer quinze minutes, sans l'intervention du professeur. Au terme de l'activité, les étudiants sont revenus dans la

salle principale. C'est à ce moment-là que le porte-parole a rapporté les discussions et la personne responsable de la prise de notes a partagé son écran dans le but de nous montrer la liste de contrôle. Les apprenants ont donc créé de manière collaborative, une liste utile à leurs yeux, en se basant sur leurs propres expériences d'apprentissage tout en cultivant la pensée réflexive.

À la fin de la séance, les appréciations des apprenants sur l'activité ont été retenues par le biais de questions telles que :

- Étais-tu motivé pour réaliser cette activité ?
- Quelles étaient tes motivations ?
- Te sentais-tu capable de réaliser l'activité ?
- Considères-tu que le travail collaboratif t'a aidé à atteindre l'objectif de cette activité ?
- Comment t'es-tu senti face au fait d'avoir dû jouer un rôle spécifique au sein de l'équipe ?

Les réponses aux questions ont été utiles pour mieux connaître les apprenants, identifier leurs intérêts et leurs motivations. La plupart des étudiants a manifesté se sentir motivé et capable de mener à bien l'activité. Parmi les réponses à la question sur l'attribution de rôles spécifiques, les apprenants ont signalé qu'ils pouvaient se concentrer sur un objectif spécifique et qu'il était plus facile de s'organiser et d'optimiser le temps, ce qui a certainement favorisé les interactions et la collaboration.

En somme, le *modèle de la dynamique motivationnelle* de Viau a été pertinent dans la mesure où il a révélé l'importance d'encourager chez les apprenants l'engagement, la persévérance et la performance au sein des activités proposées. Il faudrait également souligner que du côté des professeurs, les échanges entretenus avant, pendant et à la fin des *apéros académiques* ont représenté des contributions essentielles au sein de la CAP.

Conclusion et perspectives

L'instauration d'une CAP comme les *apéros académiques* pendant la situation d'urgence liée au COVID-19, nous a permis de repenser ensemble nos pratiques de classe afin de proposer des solutions face aux défis émergents. En effet, les savoirs relevant du sens commun, circulant au sein du corps professoral sont le résultat d'une construction sociale. Par conséquent, ces savoirs doivent être reconstruits de manière collective et collaborative tout en privilégiant l'interaction entre pairs. De ce fait, la CAP devient un espace utile pour communiquer, contraster et discuter

sur des sujets d'expériences individuelles variés offrant la possibilité de s'immerger à l'intérieur d'une culture pédagogique partagée. Cette forme d'organisation a effectivement le potentiel de tisser des liens entre la recherche intuitive et des bases théoriques plus formelles. Ce type de formation continue requiert également d'une construction de principes mis en commun ainsi que d'un rapprochement intellectuel entre les participants de la CAP dans le but de pallier le manque socio-affectif étant à l'origine de la mise en place des *apéros académiques*.

Finalement, grâce à ce type d'expériences, nous envisageons de reprendre et de donner suite aux *apéros académiques* car nous pensons que la mise en place d'un tel dispositif a provoqué un intérêt grandissant de la part des professeurs du département. Dans ce nouveau cadre, nous pourrions alors réfléchir à la problématique liée aux difficultés que représente le retour aux classes en présentiel. De même, cette reprise pourrait permettre également d'examiner la manière de conserver une trace écrite des propositions émises par les participants afin d'en figer les échanges.

Remerciements

Nous tenons à remercier spécialement l'institution qui a rendu possible la mise en place de la CAP pendant la pandémie et la période de confinement, ainsi que la participation volontaire des collègues qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à concrétiser et à enrichir le projet par le biais de leurs expériences.

Bibliographie

- Blin, B. et al. 2013. *Programas de francés, cuaderno 1*. CELE-UNAM.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner et évaluer*. Paris/Strasbourg : Didier.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Jodelet, D. 2003. Représentations sociales : un domaine en expansion. In : *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 45-78.
- Pfleger, S. 2012. Existe un universo inmenso de oportunidades. La educación para la interculturalidad en la enseñanza de L2 en la educación superior en México: ¿preparación para un mundo globalizado o un ejemplo de una nueva desigualdad educativa? In: *América para todos los americanos. Prácticas interculturales*, p. 63-111.
- Piron, F. 2017. « Méditation haïtienne : Répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien ». *Sociologie et sociétés*, n° 1, p. 33-60.
- Piron, F. 2019. L'amoralité du positivisme institutionnel. L'épistémologie du lien comme résistance. In : *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* Québec : Éditions science et bien commun.
- Stoll, L., Bolam, R., et al. 2006. « Professional Learning Communities: A Review of the Literature ». *Journal of Educational Change*, n° 4, p. 221-258.

UNESCO, 2006. *Directrices de la UNESCO sobre la educación Intercultural*. [En ligne]: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa [consulté le 25 octobre 2022].

Viau, R. 2002. *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. [En ligne]: <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/0240068u/wp-content/uploads/sites/63/2017/05/La-motivation-des-%C3%A9l%C3%A8ves-en-d%C3%A9crochage-scolaire-2002.pdf> [consulté le 25 octobre 2022].

Note

1. Maximilien Clabault est auteur de l'introduction, des parties 1, 2, 3 et 5.1, Diana Vázquez des parties 4 et 5.2. Les autres parties de l'article ont été prises en charge par les deux auteurs.