



ISSN 1768-2649
ISSN en ligne 2261-2769

Entre efficacité et sentiment d'auto-efficacité : le cas des apprenants du français langue étrangère

Dina Savlovská

Université de Lettonie

dina.savlovská@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0633-2965>

Dora Loizidou

Université de Chypre

loizidou.dora@ucy.ac.cy

<https://orcid.org/0000-0001-5746-957X>

Reçu le 30-04-2022 / Évalué le 23-05-2022 / Accepté le 14-06-2022

Résumé

La classe de langue étrangère est un lieu de contact singulier avec les émotions. Les facteurs affectifs jouent un rôle important dans l'acquisition des langues. La présente étude cherche à comprendre si la manifestation du sentiment d'auto-efficacité et l'appréciation positive de la tâche par l'apprenant influent sur la qualité des productions de ce dernier. L'analyse des données montre que la qualité des textes produits par les apprenants ne dépend pas directement de leur niveau de connaissance en français, ni de leur appréciation de la tâche proposée, ni du contact établi avec les tuteurs. Les textes de meilleure qualité ont été produits dans le cadre de tâches contraignantes et même négativement évaluées par les apprenants.

Mots-clés : sentiment d'auto-efficacité, télécollaboration, qualité des productions écrites

Between efficiency and feeling of self-efficacy: the case of French as a foreign language learners

Abstract

The foreign language class is a place of singular contact with emotions. Affective factors play an important role in language acquisition. The present study seeks to understand whether the manifestation of the feeling of self-efficacy and the positive appreciation of the task by the learner has an impact on the quality of learner's productions. Data analysis shows that the quality of the texts produced by the learners does not directly depend, either on their level of knowledge in French, or on their appreciation of the proposed task, or on the contact established with the tutors. The best quality texts were produced within the framework of the constraining tasks and even negatively evaluated by the learners.

Keywords: feeling of self-efficacy, telecollaboration, quality of written productions

Introduction

Les émotions positives éprouvées par l'apprenant semblent être directement impliquées dans la réussite de l'acquisition d'une langue étrangère (Arnold, 2006). L'apprenant est vu comme un être conscient et autonome, capable (grâce à des portfolios et d'autres outils) de suivre son propre progrès, de s'auto-évaluer, de se fixer des objectifs et de les atteindre systématiquement. « La formulation positive des objectifs et des résultats éducatifs à tout niveau » (Conseil de l'Europe, 2018 : 25) est sollicitée afin de stimuler l'intérêt des apprenants et de les aider à progresser. L'efficacité des apprentissages est, par conséquent, souvent envisagée à travers l'analyse de la motivation des apprenants (intrinsèque et extrinsèque) et de leurs perceptions par rapport à l'utilité de la matière étudiée et des tâches accomplies (Bae, Kokka, 2016 ; Raby, 2007). Les recherches menées, notamment sur la réussite des projets de formation en ligne, se fondent en général sur l'étude des avis des participants concernant l'efficacité du projet (Molinari et al., 2016) et n'incluent pas une analyse détaillée du progrès réalisé par ces apprenants, qui est cependant un critère plus objectif pour mesurer l'efficacité réelle d'un projet pédagogique.

La présente étude consiste en une recherche longitudinale rétrospective de la participation des apprenants de FLE dans un projet télécollaboratif et cherche à identifier les facteurs susceptibles d'avoir un impact positif sur la qualité des productions des apprenants. Notre objectif est ici avant tout de savoir si l'appréciation positive de la tâche et le sentiment de l'efficacité personnelle peuvent avoir un impact sur la qualité de productions rendues par l'apprenant.

1. Cadre théorique : l'efficacité et le sentiment de l'auto-efficacité

Le rôle des attitudes et des perceptions des apprenants dans la réussite de l'apprentissage est souvent mis en valeur (Bourgeois, 2011). En décrivant l'engagement de l'apprenant comme une des conditions de réussite de toute formation, les auteurs font le plus souvent référence à la façon dont les étudiants semblent intéressés ou impliqués dans leur apprentissage et à quel point ils sont connectés à leurs classes, à leurs établissements et les uns aux autres (Axelson, Flick, 2010). L'engagement est étudié à travers l'implication comportementale (présence, effort entrepris, suivi du cours), émotionnelle (intérêt, satisfaction par la réussite), cognitive (résolution de problèmes, utilisation de stratégies métacognitives) de l'apprenant (Fredricks et al., 2004). Plusieurs auteurs soulignent l'importance particulière de l'affectif dans tels domaines comme la motivation, les attitudes, l'estime de soi, l'apprentissage coopératif, les différences individuelles et l'anxiété

(Fenouillet et al., 2015). On admet actuellement que l'enseignement d'une langue étrangère se doit d'être individualisé, motivant (Conseil de l'Europe, 2018). Selon Underhill (1999), l'enseignant doit non seulement connaître la matière enseignée et la méthodologie de l'enseignement mais il doit avant tout savoir « créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité » (1999 : 147-8). Heutte (2014) souligne que la qualité des relations interpersonnelles avec l'enseignant est favorable au développement du sentiment d'efficacité personnelle. Arnold (2006) va encore plus loin en affirmant que l'anxiété est l'ennemie de l'apprentissage.

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus relatives à leurs capacités à réaliser des performances particulières (Mailys Rondier, 2004). Pour Bandura (2000), le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour cet auteur, si les individus ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. Raby (2007) souligne que les individus avec un haut niveau d'efficacité personnelle perçoivent une tâche difficile, non comme un obstacle infranchissable, mais comme un défi à surmonter. Autrement dit, le sentiment d'auto-efficacité est décrit comme un facteur déterminant pour la réussite de l'apprentissage, les apprenants démontrant une attitude positive vis-à-vis des tâches à réaliser étant également supposés être ceux qui obtiennent les meilleurs résultats.

Par conséquent, les recherches menées dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères tirent généralement les conclusions sur la réussite d'un projet d'enseignement à partir de l'analyse de la participation des apprenants - étudiée à travers le nombre et la longueur des messages produits - soit à la base de l'étude des avis des apprenants par rapport au travail réalisé (Molinari et al., 2016), tout en laissant à l'écart la question de l'efficacité de l'apprentissage, du progrès réalisé par les apprenants, de l'acquisition des connaissances ou du développement des compétences. De même pour de vastes études sur l'engagement qui sont basées essentiellement sur l'analyse des rapports d'auto-évaluation des apprenants et sur les observations de cours (Fredericks et al., 2011). Cet évitement méthodologique peut certainement être expliqué par la complexité et l'ampleur des données indispensables pour arriver à des conclusions valides. Cependant, afin de réaliser une étude objective des facteurs qui ont un impact sur l'efficacité de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est crucial de recourir à une approche mixte, laquelle prévoit, d'un côté l'analyse des données qualitatives (perceptions des apprenants), et de l'autre l'exploration des données quantitatives (qualité des textes qu'ils produisent).

La production d'un texte implique à la fois des compétences linguistiques et créatives, ce qui soulève la question de l'évaluation (Lavieu-Gwozdz, 2013). L'évaluation objective de la qualité des productions écrites des apprenants s'appuie sur l'étude de la fréquence d'apparition des éléments particuliers dans les textes analysés, autrement dit, se concentre sur l'évaluation des compétences linguistiques. Parmi les indicateurs de la qualité des textes, nous pouvons citer le nombre de mots, phrases ou paragraphes, les liens intra-phrases, les fautes d'orthographe, les propositions relatives, le choix lexical, les structures syntaxiques (Beauregard, 1990 ; Beers, Nagy, 2009 ; Olinghouse, Leaird, 2009).

L'objectif de la présente recherche est d'effectuer une analyse parallèle des perceptions des apprenants par rapport aux tâches qu'ils accomplissent et de la qualité des textes qu'ils produisent. Cette analyse est censée permettre d'étudier la corrélation entre les paramètres subjectifs (perceptions des apprenants) et des paramètres objectifs (qualité de leurs productions écrites).

2. Méthodologie

La présente étude a été réalisée dans le contexte du projet « Le français en (première) ligne » pendant l'année académique 2016-2017 (de septembre à décembre 2016). Le projet prévoyait une télécollaboration entre les futurs enseignants et les apprenants du français langue étrangère, au cours de laquelle les apprenants étaient censés développer à la fois leurs compétences langagières et leurs compétences interculturelles (Loizidou, Savlovska, 2020).

Les participants¹ au projet étaient des étudiants du Master Didactique des langues de l'Université de Grenoble Alpes (n=15, répartis en groupes de deux ou trois personnes) et les étudiants de la 2^e année de Licence en Philologie française de l'Université de Lettonie (n=19, lettophones et russophones, répartis en 3 groupes) et de l'Université de Chypre (n=17, hellénophones, répartis en 4 groupes). Les apprenants, dont le niveau de connaissance linguistique allait, selon le test de placement, du A2 jusqu'au B2 (Conseil de l'Europe, 2018), ont été répartis en groupes de cinq ou six personnes présentant différents niveaux de connaissance du français, afin de favoriser la dynamique des échanges.

Le projet prévoyait une télécollaboration à caractère asymétrique entre les tuteurs (étudiants grenoblois) qui concevaient des tâches et les apprenants du français langue étrangère qui réalisent ces tâches. Par « tâche » nous entendons une série d'activités de sensibilisation, de conceptualisation, d'application et de transfert qui ont pour objectif la découverte de nouveaux éléments langagiers et socioculturels, et la mise en pratique de ces acquis dans des activités de production. Les tâches ont été proposées à rythme hebdomadaire sur la plateforme éducative

Moodle. Notons que les échanges entre les participants ne se limitaient pas à des consignes et des travaux rendus, mais étaient structurés à la base des forums de discussion de Moodle, où le message posté peut également être une demande d'aide, de clarification ou de socialisation. Les échanges entre les participants sont majoritairement écrits et asynchrones.

Le corpus de la présente recherche contient :

- les productions écrites asynchrones des apprenants (419 textes, 63 943 mots) relevées sur les forums de discussion du projet de septembre à décembre 2016. Il s'agit, pour la plupart, de productions guidées par les consignes des tâches, mais aussi des messages pouvant être catégorisés comme étant des messages « de socialisation », de demande d'aide, de réponses aux posts des pairs, etc. ;
- les perceptions des apprenants par rapport aux tâches réalisées sont issues des journaux de bord rédigés en français tout au long du projet (54 messages de 14 apprenants).

L'analyse des données a été réalisée en deux étapes. Dans un premier temps, la qualité des productions écrites des apprenants a été analysée à l'aide du logiciel d'aide à la rédaction Antidote. L'analyse informatisée a été choisie pour garantir la plus grande objectivité possible en comparant les textes des apprenants. Nous avons pris en considération :

- les indicateurs directs de la qualité : la longueur des textes et des phrases, le nombre d'erreurs ;
- les indicateurs indirects de la qualité : le taux de reprises lexicales injustifiées (toute sorte de répétitions du même mot ou des mots de la même famille) qui témoigne du manque de richesse lexicale des textes ; les erreurs commises par les apprenants permettent d'évaluer la correction linguistique des textes ; la variété des temps verbaux utilisés qui est un marqueur indirect de la complexité des textes.

Dans un deuxième temps, les résultats obtenus durant la première étape ont été croisés avec les avis des apprenants exprimés dans leurs journaux de bord.

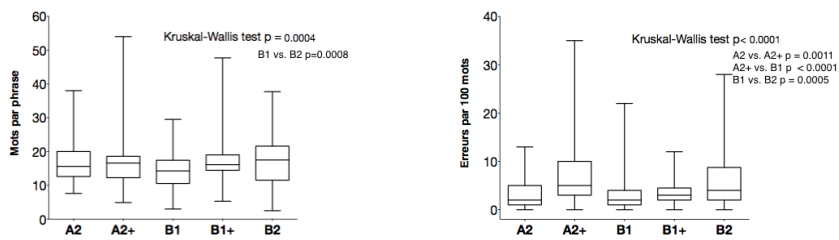
3. Résultats

3.1. L'impact des facteurs individuels et grégaires sur la qualité des textes

La première étape de l'analyse de la qualité des productions écrites des apprenants avait pour objectif de vérifier l'impact du profil de l'apprenant sur la qualité des textes produits. Rappelons que des apprenants de divers niveaux de connaissance

linguistique (allant du A2 jusqu'au B2) ont été amenés à travailler ensemble, les groupes étaient donc hétérogènes. Nous avons cherché des corrélations entre le niveau individuel de connaissance du français, le groupe d'appartenance de l'apprenant fait partie et la qualité de ses textes, dont les indicateurs quantitatifs indirects sont notamment la longueur des phrases et le nombre d'erreurs.

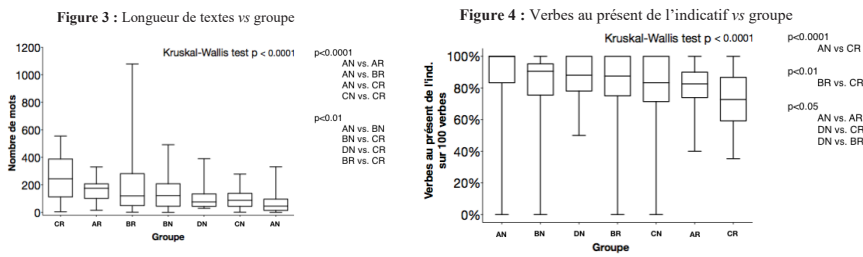
Figure 1 : Longueur de phrases vs niveau de l'apprenant – Figure 2 : Erreurs par 100 mots vs niveau de l'apprenant



Même s'il y a une différence statistiquement significative de la qualité textes produits par les apprenants de différents niveaux, nous n'avons pu repérer ni une augmentation du nombre de mots par texte ou par phrase, ni une diminution de nombre d'erreurs ou de reprises injustifiées corrélativement avec l'augmentation du niveau de l'apprenant (Figures 1 et 2).

Ce n'est donc pas le niveau de l'apprenant qui est un facteur déterminant pour la qualité du texte dans le cadre des tâches analysées. Or, si nous confrontons ces résultats à ce que les apprenants rapportent dans les journaux de bord, nous constatons que les apprenants qui ont un niveau de maîtrise de la langue plus bas considèrent que leurs textes sont moins élaborés et regrettent de ne pas pouvoir écrire/parler aussi bien que les apprenants plus avancés.

Le groupe, en revanche, est un critère pertinent pour la qualité des textes des apprenants. Nous avons pu observer une différence statistiquement significative de la longueur des textes produits par les apprenants de différents groupes (Figure 3).



La longueur des textes est corrélée de façon significative avec la variété des temps verbaux employés (Figure 4). Par exemple, le groupe CR a produit des textes plus longs et le taux de verbes au présent de l'indicatif était le moins élevé. Tandis que les textes du groupe AN étaient les plus courts et contenaient uniquement des verbes au présent de l'indicatif. Notons que la variété des temps verbaux et la longueur des textes dépendent à la fois du niveau de l'apprenant et de la consigne de la tâche. Dans les deux exemples de productions (1) et (2) présentés ci-après², on a affaire à deux textes rédigés par des apprenants, appartenant aux groupes AN et CR, qui avaient initialement le même niveau de connaissance linguistique.

- (1) « Aujourd'hui j'ai manger a ma maison a Limassol, mes parents etaient absent alors j'ai prepare quelque chose de vite et facile comme vous voyez;p P.S: j'avais un petit probleme avec voicethread! » (apprenant 33, groupe AN, niveau A2+)
- (2) « J'ai vraiment aimé la station "Chamrousse". Ceci est un très bel endroit. Pas très loin il y a encore un grand parc (je pense que je voudrais le voir, aussi). » (apprenant 9, groupe CR, niveau A2)

En étudiant le contenu du texte et en le corrélant au nombre d'erreurs produites par les apprenants, nous avons remarqué que les textes des apprenants que l'on pouvait catégoriser comme étant des textes « de socialisation » (où ils cherchaient à échanger avec les tuteurs à propos de leur environnement immédiat, de leurs goûts, etc.) contenaient plus d'erreurs que les productions obtenues dans le cadre de la tâche. Notons que, quand l'apprenant échange de manière moins formelle avec le tuteur (l'établissement d'un contact personnel avec le tuteur apparaît comme un élément motivant du projet réalisé dans son journal de bord), il se focalise moins sur la forme de son texte que quand il est conscient de rendre la tâche par écrit.

3.2. Analyse longitudinale de la qualité des textes des apprenants

Dans la seconde étape de l'analyse des données, nous nous sommes intéressées au progrès effectué par les apprenants durant un semestre de télécollaboration. Pour ce faire, nous avons recouru à l'étude de deux paramètres : la longueur et la richesse lexicale des textes.

Presque trois mois de travail régulier auraient dû permettre aux apprenants d'améliorer la qualité de leurs textes. Or, c'est l'inverse que nous constatons. Même si la régression n'est pas statistiquement significative, nous constatons une diminution de la longueur des textes vers la fin du semestre (Figure 5). Dans le cas où le nombre de mots augmente, le nombre de reprises injustifiées augmente

également (Figure 6). L'augmentation du nombre de reprises injustifiées est statistiquement significative, ce qui prouve que la qualité des textes produits par les apprenants diminue vers la fin du projet.

Figure 5 : Changement du nombre de mots par texte

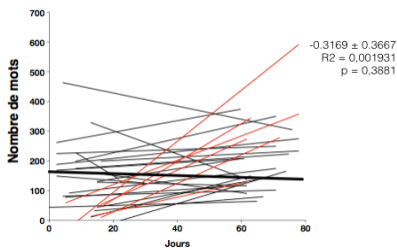
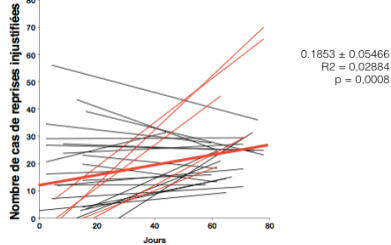


Figure 6 : Changement du nombre des reprises injustifiées



L'analyse du lexique des textes rédigés par les étudiants du même groupe en réponse à la même question montre que la qualité du texte dépend davantage de la consigne de la tâche que du niveau de l'apprenant. Dans les figures 5 et 6, nous pouvons voir que, même si le niveau de connaissance de français des apprenants est différent, les textes produits appartiennent au niveau A2+, les apprenants des niveaux B1 et B2 ne proposent pas de textes plus élaborés, contenant moins de reprises injustifiées que l'apprenant du niveau A2 (Figure 7).

Figure 7 : Analyse du lexique des textes réalisée à l'aide du logiciel Antidote

(apprenant 29, groupe AR, niveau B2) Il me semble que l'évolution de la <u>famille</u> et du mariage entre la France et la Lettonie est différent, car en Lettonie la <u>famille</u> consiste habituellement de deux <u>enfants</u>, <u>père</u> et <u>mère</u>, quand en France il y a plus des <u>enfants</u>, comment j'ai compris dans la vidéo. Mais aussi, après quelque temps, les femmes lettones pourraient commencer à travailler et avoir plus des possibilités, comme ceci, le <u>père</u> peut se reposer à la maison et regarder les <u>enfants</u>.	famille famille enfants père enfants père enfants	(apprenant 11, groupe AR, niveau B1) En Lettonie aussi il y a beaucoup des couples, qui ont les <u>enfants</u>, vivent ensemble, mais ne sont pas <u>mariés</u>. Je pense que d'avoir les <u>enfants</u> est responsabilité déjà beaucoup plus grande que juste être <u>marié</u>, c'est pourquoi je suppose que il n'y a pas de différence - être marié ou non. En Lettonie les <u>enfants</u> qui sont <u>nés</u> dans le <u>mariage</u> et que sont <u>nés</u> hors de là <u>mariage</u>, ont les mêmes droits. Maintenant je ne <u>pense</u> pas de faire la famille, mais après peut-être 5-10 ans, probable oui.)	a enfants mariés pense avoir enfants marié a marié enfants nés mariage nés mariage pense
(apprenant 35, groupe AR, niveau A2) Je pense qu'il y a trop de <u>divorces</u>, mais je ne sais pas pourquoi. <u>Peut-être</u> que parce que les gens essaient de précipiter les choses. Je connais beaucoup de familles qui sont <u>divorcées</u> et il est difficile de dire quelle est la raison derrière il. <u>Peut-être</u> qu'ils ne sont pas destinés à l'autre.	divorces Peut-être divorcés est Peut-être		

Ce constat laisse à penser que la proximité avec les tuteurs, qui, à n'en pas douter, favorise le climat de confiance dans le groupe (ce point est signalé dans les journaux de bord), devient presque un obstacle à l'apprentissage, dans la mesure où l'établissement du rapport plus paritaire entre tuteurs et apprenants conduit ces derniers à moins se concentrer sur la tâche à réaliser et à simplifier leurs productions écrites.

Un autre constat concerne la diminution statistiquement significative de la longueur des phrases vers la fin du semestre. En effet, nous avons remarqué que les apprenants produisent généralement des textes de meilleure qualité au début et se relâchent vers la fin (Figure 8).

Figure 8 : Changement du nombre de mots par phrase

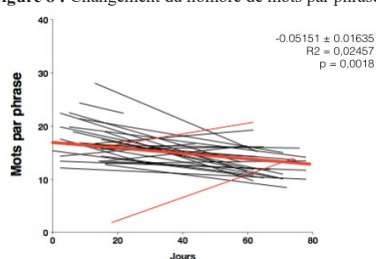
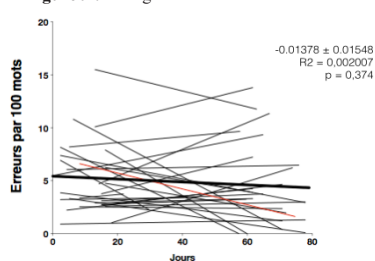


Figure 9 : Changement du nombre d'erreurs



Le nombre et le type d'erreurs restent pratiquement invariable (Figure 9). Nous pouvons supposer que ceci est lié au fait que, durant la télécollaboration en 2016, les tuteurs n'ont pas adopté de techniques de correction régulières. Si, durant les premières semaines du projet, les tuteurs apportaient des corrections ponctuelles aux productions des apprenants, vers la fin du semestre, ils se contentaient souvent de féliciter les apprenants pour l'intérêt présenté par leurs textes. Notons que les apprenants, au contraire, parlaient de l'utilité de cette expérience dans l'amélioration de leurs compétences langagières.

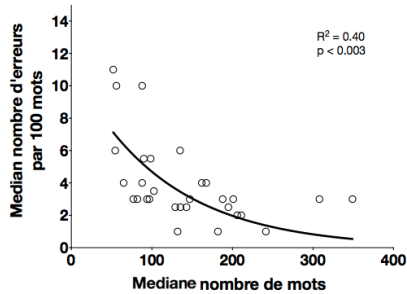
- (3) « Pendant cette expérience je me sens que j'améliorais beaucoup mon niveau de la langue et j'apprenais beaucoup et différentes choses. » (journal de bord, apprenant 13, groupe CN, niveau B2)

Le commentaire ci-dessus issu du journal de bord d'une apprenante met en évidence le contraste que l'on constate entre les perceptions des apprenants et l'analyse de la qualité des textes produits par les apprenants.

3.3. Analyse corrélationnelle des facteurs déterminant la qualité des textes

L'étude du corpus a révélé deux paramètres qui entraient régulièrement en corrélation : le nombre de mots et le nombre d'erreurs. Contrairement au présupposé initial, les textes plus longs ne contiennent pas plus d'erreurs (calculés proportionnellement à la longueur des textes). La régression exponentielle constatée prouve que la quantité d'erreurs a tendance à baisser proportionnellement à l'augmentation de la longueur des textes (Figure 10).

Figure 10 : Corrélation entre la longueur du texte et le nombre d’erreurs



Plus le message est long, plus l’apprenant fait attention à la qualité de son texte, moins il commet d’erreurs. Les deux exemples de textes produits par le même apprenant illustrent cette observation. Si, dans le premier message, l’apprenant se concentre sur la réalisation de la tâche et cherche même inconsciemment à démontrer son niveau de connaissance de langue (B2 dans son cas), dans le deuxième texte, c’est l’objectif de socialisation qui prédomine et l’apprenant néglige des éléments langagiers qu’il maîtrise éventuellement.

(4) « Dans l’époque difficile que nous vivons, tout le monde a besoin d’un compagnon qui les aide à oublier les mauvaises choses qui se passent. Alors, pour moi, ce compagnon est la musique. Musique peut affecter chacun de nous différemment, an niveau physique mais aussi au niveau mental. En plus, la musique aide les personnes de connecter avec l’un l’autre, grâce au fait qu’il ne sépare pas les gens par genre, couleur, religion etc. Voilà quelques raisons pour lesquelles je ne peux pas imaginer vivre sans la musique. » (apprenant 4, groupe AN, niveau B2, 4 erreurs sur 100 mots)

(5) « Tu es une vraie épicurienne! Alors, meme si j’adore cuisinier, quelque fois je dois etre assez prudent en raison de mes loisirs (ping-pong, basketball, gym etc). En plus, c’est vrai que j’aime beaucoup aller au resto ou inviter des amis chez-moi! Generalement, je suis amoureux avec bien nourriture et je n’ai pas un probleme de manger seul! » (apprenant 4, groupe AN, niveau B2, 13 erreurs sur 100 mots)

Les apprenants soulignent régulièrement dans leurs journaux de bord que l’un des atouts majeurs du projet est la possibilité d’échanger avec les tuteurs de manière moins formelle. Tandis que les indicateurs quantitatifs témoignent d’un certain manque de progression qualitative dans les productions tout au long du projet, selon les apprenants, les échanges interpersonnels avec les tuteurs les font avancer dans leur apprentissage du français. Ce constat met en évidence le décalage entre le sentiment de l’efficacité personnelle et la réussite de l’apprentissage.

3.4. La dépendance de la qualité du texte des tâches proposées par les tuteurs

Suite à l'analyse de la qualité des textes produits par les apprenants, nous avons établi un classement de tâches (Figure 11). Nous avons retenu 27 tâches qui ont abouti à plus de 5 textes produits par les apprenants. Il convient de souligner que les tâches actionnelles centrées sur la résolution d'un problème et contenant des éléments de prise de décisions ont en effet mené à des productions de qualité plutôt réduite. Du côté de la qualité des textes, la tâche qui a mené à des productions de plus haute qualité (index calculé à la base de la longueur, de la richesse lexicale, du nombre d'erreurs) est celle N33 « Littérature », où les apprenants, après un échange autour des textes poétiques proposés par les tuteurs, ont été invités à produire leurs propres poèmes.

Figure 11 : Le classement des tâches selon la qualité des textes produits par les apprenants

Tâches (textes de plus haute qualité)			Tâches (textes de qualité réduite)		
33	Littérature	Riga, groupe C	6	Prenez votre envol !	Nicosie, groupe B
31	Accidents de la route en France	Riga, groupe C	10	Partez étudier en France en ERASMUS !	Nicosie, groupe C
30	Loisirs	Riga, groupe C	24	La famille recomposée	Riga, groupe B
32	Art et cinéma	Riga, groupe C	9	Mise en appétit	Nicosie, groupe B
29	Famille	Riga, groupe C	26	Système éducatif français	Riga, groupe B

Notons que la tâche sur la littérature a été une des plus polémiques, les apprenants manifestant leur mécontentement par rapport à une tâche qu'ils jugeaient trop complexe et trop éloignée de leurs besoins quotidiens. De même, la tâche « Accidents de la route en France » a provoqué des protestations des apprenants qui trouvaient le support choisi (publicité sociale sur le danger des accidents routiers) trop brutal. Les apprenants se sont même adressés aux tuteurs et les tuteurs se sont excusés de l'avoir choisi :

- (6) « Je suis désolé, mais je ne suis pas en mesure d'examiner la vidéo plusieurs fois pour certaines réponses. » (15-CR-B1)
- (7) « Excusez-moi ,mais je ne peux pas revoir cette vidéo à partir de 3:04, c'est trop difficile pour ma moralité! » (3-CR-B1)
- (8) « D'abord, nous sommes désolés pour le support vidéo et les images choquantes. En effet, la sécurité routière voulait montrer non seulement les dangers liés à l'alcool mais aussi exposer le public aux vraies tragédies qui peuvent arriver dans notre vie quotidienne. » (tuteur)

En même temps, les tâches qui ont mené à des textes de qualité réduite (plus courts, contenant plus de reprises injustifiées et plus d'erreurs) ont été appréciées par les apprenants :

(9) « Il était un sujet très intéressant et bien que certaines informations que nous cherchions était difficile de les trouver, j'ai appris beaucoup et je veux le regarder de près. » (journal de bord, apprenant 32, groupe BN, niveau B1+, tâche 6)

(10) « On a élargir nos horizons. Le contenu de nos thématiques était riche, avec d'outils originaux comme la découverte de la ville idéale pour Erasmus pour nous. » (journal de bord, apprenant 13, groupe CN, niveau B2, tâche 10)

Nous constatons de nouveau que l'appréciation de la tâche n'est pas corrélée à la qualité des textes produits. Les tâches que les apprenants disent aimer ne les amènent pas forcément à des productions de qualité et, par conséquent, ne les font pas forcément progresser. Les tâches qui ont mené à des productions plus élaborées contenaient des consignes éditoriales et invitaient les apprenants à faire des comparaisons (*comparez avec les règles en Lettonie*), à présenter une opinion argumentée (*précisez les passages*), à aller au-delà des supports proposés.

Conclusion

En guise de conclusion, nous aimerions proposer quelques pistes de réflexion concernant le rapport entre ce que l'apprenant dit et ce qu'il fait réellement.

Plusieurs chercheurs insistent sur le fait que l'efficacité perçue influe sur le développement des compétences cognitives. Le système scolaire proposant des défis toujours croissants est souvent critiqué comme démotivant et, par conséquent, inefficace. Or, dans le cas du projet étudié, les apprenants n'ont pas produit de textes de meilleure qualité quand ils trouvaient l'activité utile, agréable et intéressante ou quand ils aimaient le thème, mais plutôt quand il s'agissait d'un défi y compris émotionnel. Nous supposons qu'une forte charge émotionnelle (y compris négative) attachée à la réalisation de la tâche peut avoir une influence positive sur la qualité des textes produits par les apprenants.

L'enseignement des langues étrangères et, peut-être même, tout le système de l'enseignement européen sont confrontés actuellement à un choix stratégique. L'indicateur le plus important de la réussite d'un projet pédagogique est désormais le plaisir éprouvé par l'apprenant. Or, l'apprentissage est toujours un effort qui ne fait pas forcément éprouver une satisfaction immédiate. Dans le cadre du projet étudié, les tâches qui ont permis aux apprenants de produire des textes de plus haute qualité ne leur ont pas forcément plu, elles demandaient des efforts supplémentaires, elles n'étaient pas directement liées à leurs objectifs professionnels, ni à leurs intérêts personnels, les apprenants ont même éprouvé des émotions

négatives puisqu'ils disaient ne pas aimer les tâches et n'être pas capables de réaliser le travail demandé. Autrement dit, une tâche réussie est celle qui présente un défi cognitif pour l'apprenant.

Le travail sur la langue, sur l'imitation d'un modèle linguistique, sur l'adaptation à un nouveau contexte socioculturel demande un grand effort de concentration et peut effectivement être assez perturbant pour un individu quel qu'il soit. Cependant, il est crucial de ne pas se laisser emporter par l'envie de créer un climat de confiance et par le désir de proposer des tâches motivantes. L'objectif primaire des cours est l'acquisition de la langue. Ainsi, seuls le progrès réalisé par l'apprenant et la qualité du travail produit rendent compte de son rapport réel à la tâche et le font progresser.

Bibliographie

- Arnold, J. 2006. « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue ? ». *ELA. Études de linguistique appliquée*, n° 144, p. 407-425.
- Axelsson, R. D., Flick, A. 2010. « Defining student engagement ». *Change: The Magazine of Higher Learning*, n° 43(1), p. 38-43.
- Bae, S., Kokka, K. 2016. *Student Engagement in Assessments: What Students and Teachers Find Engaging*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education and Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity.
- Bandura, A. 2000. Self-efficacy. In: E. Craighead et C. Nemeroff (dir.), *Encyclopedia of psychology and neuroscience* (3rd ed.). New York: Wiley, p. 1474-1476.
- Beauregard, L. 1990. *L'évaluation de la qualité des productions écrites chez les élèves du troisième secondaire*. Université Laval.
- Beers, S. F., Nagy, W. E. 2009. « Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? ». *Reading and Writing*, n° 22, p. 185-200.
- Bourgeois, E. 2011. La motivation à apprendre. In : E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, p. 235-253
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.
- Fenuillet, F., Heutte, J., Vallerand R.J. 2015. Validation of the Adult Education Motivation Scale. In: *Fourth World Congress on Positive Psychology (IPPA)*. Orlando: Florida.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. 2004. « School engagement: Potential of the concept, state of evidence ». *Review of Educational Research*, n° 74(1), p. 59-109.
- Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Montrosse, B., Mordica, B., Mooney, K. 2011. *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*. Regional Educational Laboratory, Greensboro.
- Heutte, J. 2014. « Persister dans la conception de son environnement personnel d'apprentissage : Contributions et complémentarités de trois théories du self ». *STICEF*, n° 21, p. 149-184.
- Lavieu-Gwozdz, B. 2013. « Évaluation et production d'écrits : Le poids du linguistique et de la créativité ». *Le français aujourd'hui*, n° 181, p. 83-93.
- Loizidou, D., Savlovskia, D. 2020. Taking care of online positive face? Reasons and development of strategies. In: M. Hauck et A. Müller-Hartmann (dir.), *Virtual exchange and 21st century teacher education: short papers from the 2019 EVALUATE conference*, p. 71-84.

Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Widmer, D. S., Caron, P.A. 2016. L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés. In: *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, n° 13.

Olinghouse, N. G., Leaird, J. T. 2009. « The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second - and fourth - grade students ». *Reading and Writing*, n° 22, p. 545-565.

Raby, F. 2007. « A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL) ». *ReCALL*, n° 19(2), p. 21-38.

Rondier, M. 2004. « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°33/3, p. 475-476.

Underhill, A. 1999. Facilitation in language teaching. In: J. Arnold (dir.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Notes

1. Nous les remercions de leur contribution à cette recherche.
2. Les textes des apprenants sont représentés sans aucune correction ni ajustement.