

**COMMUNAUTÉ ÉTUDIANTE :  
APPRENDRE DES AUTRES ET AVEC D'AUTRES**

**Emily Marzin**

Université de Kanda of International Studies

**Diane Raluy**

Nihon Université

**Mots-clés**

Apprentissage collectif – Apprentissage du français – Communauté étudiante –  
Modèle de rôle des pairs

**Keywords**

Collaborative learning – French learning – Student-led community –  
Near-peer role model

**Résumé**

Les communautés linguistiques dirigées par des étudiants jouent un rôle important en permettant à des apprenants ayant des intérêts similaires d'interagir au-delà de la salle de classe. Cette enquête narrative rapporte les expériences des membres d'une communauté française se réunissant dans un centre d'auto-apprentissage d'une université japonaise. Recueillies au moyen d'outils de conseil et verbalisées lors d'entretiens individuels, les données indiquent que les opportunités d'apprentissage collectif dans un contexte d'immersion recréé ont permis d'améliorer leurs compétences orales. Les implications de cette recherche peuvent contribuer à encourager la pratique de réflexion et des langues au-delà de la salle de classe.

**Abstract**

Student-led language communities play an important role in bringing together learners with similar interests allowing members to engage and interact in out-of-class environments. This narrative inquiry reports the experiences of members of a French community held in a Self-Access Learning Center at a Japanese university. Collected through advising tools and verbalised in individual interviews, members' perspectives indicate that the opportunities to learn from and with others in a recreated immersion context allowed them to improve their oral skills. The implications of this research can contribute to further encouraging and facilitating beyond-classroom communication in language education and reflection opportunities among learners.

## Introduction

Cet article explore l'expérience de six membres d'une communauté française dirigée par des étudiants – *The French Communication Group* (FCG, pour son sigle en anglais) ou Groupe de communication en français – se réunissant hebdomadairement dans un centre d'auto-apprentissage d'une université japonaise. Notre recherche tentera de répondre aux questions de recherche suivantes :

- 1) Quelles sont les expériences des membres du FCG quant à leur participation aux réunions hebdomadaires ?
- 2) Les réunions hebdomadaires ont-elles eu un impact sur les membres du FCG ? Si oui, lequel ?

Avant de présenter les perceptions des membres, la première section de cette publication passe en revue les principaux concepts théoriques liés aux communautés gérées par des étudiants : l'apprentissage au-delà de la salle de classe, les communautés de pratique et le constructivisme social. La deuxième section décrit le contexte de l'étude, les participants, et les procédures de collecte des données. Les troisième et quatrième parties présentent les résultats tandis que la cinquième section discute des dimensions multiculturelles, multilingues et inclusives apportées par le FCG. Enfin, les conclusions incluent les possibles contributions aux connaissances et à la pratique, ainsi que quelques recommandations.

## 1. Cadre théorique

L'environnement d'apprentissage d'un élève en langues se développe, selon Reinders et Benson (2017), dans divers contextes, en commençant par la salle de classe et, dans certains cas, en se poursuivant dans un centre d'auto-apprentissage (CAA), qui est au cœur de cette étude. Conçus pour promouvoir l'étude et l'utilisation de la langue cible, les CAA ont pour but d'encourager le développement de comportements et de prises de décisions autonomes des apprenants tout au long du parcours d'acquisition de compétences langagières (Gardner et Miller, 1999) au travers, entre autres, de ressources d'apprentissage et d'un soutien personnalisé destiné à les aider à déterminer quoi, quand, où, comment et pourquoi apprendre (Reinders et Cotterall, 2001). De plus, l'engagement des apprenants de langue est en partie lié aux opportunités d'apprentissage, et notamment aux possibilités d'acquisition prosociales et informelles, auxquelles ils ont accès, à distance ou en présentiel, en classe ou en dehors (Reinders et Benson, 2017 ; Vygotsky, 1987). Par ailleurs, des études récentes ont mis en évidence les efforts des CAA pour être également perçus comme des lieux d'apprentissage collaboratif, où l'on apprend des autres et avec les autres (Murray, 2014 ; Mynard et al., 2020).

Une illustration de cette volonté d'apprentissage collaboratif autonome est représentée par les communautés linguistiques dirigées par des étudiants, permettant à ces derniers de se réunir régulièrement en dehors de la salle de classe pour pratiquer une langue cible (Kanai et Inamura, 2019 ; Watkins, 2022). Des études menées auprès des communautés de pratique, définies comme des groupes d'individus qui apprennent et se développent en collaboration autour d'un intérêt ou d'une activité commune, selon Wenger (1998), mettent l'accent sur trois dimensions clés : 1) un projet partagé où les membres collaborent, échangent leurs connaissances et s'entraident, 2) un engagement mutuel qui constitue l'objectif partagé des membres et 3) un répertoire partagé qui se rapporte aux ressources, connaissances et stratégies que le groupe développe (Wenger, 1998 ; Wenger-Trayner et Wenger-Trayner, 2015). Pour comprendre les comportements et impacts relatifs aux communautés dans un contexte d'apprentissage autonome et, notamment, la modélisation des rôles par les pairs (NPRM - Murphey, 1998a ; 1998b ; 2005), le futur soi (Lamb, 2011 ; Murray, 2017), la zone proximale de développement (Vygotsky, 1987) et la zone proximale d'ajustement (Murphey, 2013), il convient de faire référence à la théorie sociale cognitive. L'approche de Bandura (1997, 2008), par exemple, décrit que l'apprenant développe ses connaissances notamment par son interaction avec son environnement et vice-versa et que cet échange engage une série de facteurs (intrapersonnels, comportementaux et environnementaux) favorisant un sentiment d'appropriation et de contrôle des étudiants sur leur apprentissage, comme le rapporte également Mercer (2012).

Parmi les bénéfices que ces communautés de pratique offrent, tels que les groupes linguistiques dirigés par des étudiants, des études montrent que les membres se découvrent en tant qu'acteurs sociaux parmi les autres (Gao, 2009 ; Wenger, 1998), améliorent leur capacités de communication, linguistiques et sociales (Murray et Fujishima, 2016) et trouvent parmi leurs pairs un support émotionnel et motivationnel (Rimé, 2005) qui, dans de nombreux cas, est lié aux intérêts qu'ils partagent (Hughes et al., 2012). Selon des recherches menées auprès de membres de communautés de pratique, la structure et la dynamique de groupe influent sur la manière dont ils approchent ce groupe, notamment pour les nouveaux membres qui voient leur confiance en eux renforcée (Bibby et al., 2016) par l'appropriation de cet espace d'autonomie : « la façon dont les apprenants imaginent un espace, le perçoivent, le définissent et expriment leur compréhension transforme un espace en un lieu, détermine ce qu'ils y font et influence leur autonomie » (Murray et al., 2014, p. 81). Prenant appui sur l'ensemble de ces études, la présente recherche s'intéresse aux expériences d'un groupe linguistique dirigé par des étudiants afin de recueillir et analyser leurs perceptions et l'impact de cette communauté sur l'apprentissage du français et des cultures francophones.

## 2. Méthodologie

### 2.1 Contexte

Le contexte de cette étude est celui du *Self-Access Learning Center* (SALC) ou centre d'auto-apprentissage en français, d'une université japonaise – *Kanda University of International Studies* (KUIS). Fondée à la fin des années 1980, cette institution est spécialisée dans les relations internationales et les langues, notamment l'anglais, l'indonésien, le thaï, le coréen, le chinois, le vietnamien, l'espagnol et le portugais. D'autres cours de langues sont optionnels, le français par exemple, et disponibles pour les étudiants de première et deuxième année.

L'université met à la disposition des étudiants différentes installations consacrées à l'apprentissage et la pratique des langues, dont le SALC, créé en 2001, qui offre, outre des ressources en anglais, des conseils pour guider l'apprentissage autonome et des possibilités de socialisation dans différentes langues. Selon Davies *et al.* (2020) la mission de ce centre consiste à encourager un apprentissage prosocial et autonome des langues au sein d'un environnement multilingue, grâce à des espaces et services facilitant l'appropriation du processus d'apprentissage. Ce faisant, le SALC propose différentes opportunités de réflexion des apprenants sur leur pratique tout en considérant des variables telles que les expériences antérieures, motivations et objectifs, et en promouvant la confiance en soi et en ses compétences pour l'étude et l'utilisation d'une langue cible.

En 2022, le SALC comptait dix communautés dirigées par des étudiants, dont celle au centre de cette recherche, le FCG, qui vise à créer un espace dédié à l'apprentissage et à la pratique autonome du français, en dehors du cadre d'un cours de langue et à partir de l'initiative des apprenants. Les membres sont amenés à décider collectivement du contenu et de l'organisation du FCG, notamment des thèmes de conversation et des ressources (par exemple, jeux de société, dictionnaires), dans un cadre moins réglementé qu'une salle de classe. Au cours du semestre septembre 2022 - janvier 2023, lorsque la recherche a été menée, les membres de la communauté, y compris la cohorte détaillée ci-dessous, se réunissaient tous les vendredis entre 12h30 et 13h au SALC.

### 2.2 Chercheuses et participants

Dans cette étude, les chercheuses sont des membres actifs du FCG depuis avril 2022. Bien qu'elles soient françaises et qu'elles travaillent à l'université, elles n'y enseignent pas le français ; elles sont professeur d'anglais pour l'une et conseillère en apprentissage pour l'autre. Le FCG leur permet, à titre personnel, de garder un lien avec le français et de partager

leur culture. Tout au long du projet, et en raison de leur statut de chercheuses, des mesures éthiques ont été prises pour atténuer les biais possibles. Parmi les décisions prises, la cohorte de participants s'est constituée sur la base du volontariat avec la possibilité de se désister à tout moment, afin de respecter le principe éthique de liberté de participation et d'assurer le bien-être et le consentement éclairé des participants tout au long du processus.

Contrairement à la majorité des communautés gérées par des étudiants dans le SALC, le FCG comprend des membres de professions, d'années universitaires, de nationalités et d'âges distincts (voir Tableau 1). La participation fluctue d'une semaine à l'autre, de trois à quinze membres, car elle est facultative et dépend de leur disponibilité. Le Tableau 1 résume les détails des six participants (tous les noms sont des pseudonymes).

Prénoms (Nationalité, pronom)	Département (année universitaire) ou Travail	Groupe d'âge	Langues étudiées (outre le français)	Période d'apprentissage du français au moment de rejoindre le FCG	Membre FCG depuis	Fréquence de participation au FCG
Mayu (Japonaise, elle)	Anglais (4ème année) <i>Leader FCG</i>	20+	Anglais Coréen	2 ans	2018	100%
Daisuke (Japonaise, il)	Portugais (2ème année)	20+	Portugais Espagnol Anglais	6 mois	2022	100%
Satoko (Japonaise, elle)	Employée administrative	40+	Anglais	10 ans	2022	100%
Ann (Américaine, elle)	Professeur d'anglais	30+	Chinois Allemand Japonais	1 mois	2022	85%
Ryota (Japonaise, il)	Espagnol (2ème année)	20+	Espagnol Anglais	6 mois	2021	50%
Kazuki (Japonaise, il)	Anglais (1ère année)	20+	Anglais	1 mois	2022	50%

**Tableau 1. Participants de la recherche**

Les détails des six membres du FCG ayant participé à la recherche illustrent des profils très divers. Ils sont représentatifs des quinze membres de cette communauté. Bien que contactés, les neuf autres membres n'ont pas souhaité prendre part à l'investigation.

### 2.3 Collecte de données

Avant l'étude, les deux chercheuses, autrices de cet article, ont participé à une formation de conseillers d'apprentissage dispensée par le *Research Institute for Learner Autonomy Education* ou Institut de recherche sur l'enseignement de l'autonomie de l'apprenant en français, au premier semestre 2022. Ce programme fournit conseils et outils favorisant l'autonomie de l'apprenant par le biais d'un dialogue réflexif. Deux des outils partagés lors de cette formation ont été adaptés et utilisés comme instruments de collecte de données dans cette recherche : le *Language Learning History* (Murphey, 1988a - LLH) ou *l'histoire de mon apprentissage des langues*, en français et la *Wheel of Language Learning* (Kato et Mynard, 2016 - WLL) ou *la roue de mon apprentissage des langues*, en français.

Le LLH est un questionnaire, conçu et utilisé par Murphey (voir recherches menées en 1998 a/b et 2005), pour encourager les apprenants à réfléchir sur leurs expériences d'apprentissage des langues et leur permettre ainsi d'identifier des moments clés et de mieux comprendre leurs perceptions. Alors que la liste initiale des questions se concentre sur l'apprentissage de l'anglais, les chercheuses ont adapté les questions aux objectifs de cette étude, rédigées en français et en anglais, pour inclure l'ensemble des langues qu'ils ont étudiées, y compris le français (voir Annexe 1).

La WLL est, quant à elle, un outil cognitif conçu par Kato et Mynard (2016). Comme le LLH, la WLL vise à encourager la réflexion des apprenants sur leur parcours d'apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, la WLL a été utilisée comme outil d'analyse de perception par les participants afin de mesurer l'impact de leur appartenance au FCG sur leur parcours d'apprentissage linguistique et culturel. En se basant sur les données recueillies dans les LLH, 12 domaines de l'apprentissage du français — rédigés en français et en anglais — ont été sélectionnés. Les participants ont ensuite classé leur niveau de satisfaction (1 – insatisfaction totale et 10 – satisfaction totale) quant à leur maîtrise dans les différentes catégories une première fois, avant de rejoindre le FCG, puis à nouveau, après un semestre ou plus de participation au FCG (voir Annexe 4).

À la fin de la deuxième réunion du FCG, en septembre 2022, les chercheuses ont présenté la recherche et ses objectifs aux membres. Les six personnes ayant accepté de participer ont signé un formulaire de consentement écrit en anglais et en japonais, comprenant les détails

de leur contribution et les dates de la collecte des données. Celle-ci s'est déroulée en quatre phases et a mobilisé quatre instruments. Fin septembre 2022, les participants ont complété le LLH, par courrier électronique. À la mi-octobre 2022, les chercheuses ont mené un entretien semi-structuré individuel de suivi afin d'éclaircir et d'approfondir les réponses obtenues par le biais du LLH. En fin de semestre, durant la première semaine de janvier 2023, la cohorte a rempli la WLL. Sur cette base, un deuxième entretien semi-structuré individuel a été conduit, fin janvier 2023. Les deux entretiens (Annexes 2 et 4) ont duré trente minutes et ont été administrés, selon les participants, en anglais ou en français.

## **2.4 Analyse des données**

Pour l'analyse des données qualitatives, qui comprenaient les LLH et les entretiens, les chercheuses ont lu, transcrit et codé manuellement les récits des participants afin d'identifier les éléments de réponse communs aux participants. Après avoir suivi ce processus individuellement, des codes communs et des thèmes émergents ont été établis. Étant donné que les résultats de la WLL consistaient en des données quantitatives, les scores de chaque aspect ont été rassemblés dans les Figures 1 et 2, permettant de créer une représentation visuelle et d'identifier des tendances (voir section 4). Avant d'entamer la phase de rédaction, les participants ont vérifié les interprétations de leurs expériences du FCG et l'impact sur leur processus d'apprentissage des langues.

## **3. Résultats des LLH et du premier entretien**

Les sections 3 et 4 de cette étude sont dédiées à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus. Le choix de structurer les résultats de cette manière répond à l'objectif d'une enquête narrative, qui consiste à explorer en profondeur les expériences vécues par les membres de la communauté et à comprendre comment celles-ci influencent leur apprentissage du français. Pour ce faire, nous avons organisé les résultats en plusieurs sous-sections thématiques, chacune illustrant des aspects spécifiques de l'expérience des participants membres du FCG (*The French Communication Group*) et de ses impacts, notamment linguistiques et culturels, sur les participants afin d'offrir une compréhension nuancée des bénéfices et des défis associés à leur participation à cette communauté.

### **3.1 Apprentissage et communication au-delà de la salle de classe**

Pour de nombreux participants, le FCG est le seul cadre qui leur permet de communiquer en français. Bien que certains suivent des cours à l'université, ils témoignent tous d'un manque de pratique en compréhension et en expression orale en classe qui les poussent à chercher

des opportunités en dehors de ce cadre. Un étudiant, Kazuki, remarque que le FCG a, en partie, contribué à remédier à cette carence : « Cela m'a beaucoup aidé par rapport à mes cours où je n'ai pas l'occasion de parler. [...] Je peux augmenter le nombre de personnes à qui parler et trouver un locuteur ». Pour ceux qui ne sont pas inscrits à un cours, tels que le personnel administratif, les enseignants ou les étudiants de troisième et de quatrième année, le groupe constitue, selon leurs dires, leur seul contact avec la langue cible et d'autres apprenants. La présence de cette communauté semble donc avoir répondu à certaines de leurs attentes et à la mission du SALC, autrement dit favoriser un apprentissage prosocial et autonome des langues.

En outre, le contact avec le français se poursuit au-delà des réunions hebdomadaires, via une application de communication instantanée (*Line*). Bien que toutes les personnes interrogées reconnaissent que cette plateforme contribue à renforcer la communication au sein du FCG et la sensation d'appartenance au groupe, elles expliquent que Mayu est celle qui prend l'initiative d'écrire pour partager des ressources telles que des liens vers des sites internet ou des vidéos, auxquelles certains membres ne répondent parfois que par un émoticône. La communication en dehors du FCG est donc relativement réduite mais permet tout de même un partage des ressources et des bonnes pratiques et semble assurer une continuité dans l'apprentissage et la pratique de la langue cible.

### **3.2 Construction de l'identité sur la base de la diversité et de la similitude entre les participants**

Les retours d'expérience des participants ont permis de constater qu'en dépit de certaines différences entre les profils, en particulier quant à leur niveau de compétence linguistique, la dynamique du FCG et l'atmosphère accueillante ont facilité l'inclusion de nouveaux membres et des personnes les moins assurées à l'oral, révélant l'impact positif du programme sur leur motivation et la nervosité ressentie lors des prises de parole.

À ce titre, les déclarations de Daisuke et Kazuki reflètent les impressions de toutes les personnes interrogées. Daisuke déclare ainsi : « Tout le monde est si gentil [...] Dans cette communauté, tout le monde apprend et parle français, même un débutant comme moi. » et Kazuki raconte : « Les gens de cette communauté m'acceptent. [...] Je ne sais pas parler français, mais ils m'ont remonté le moral et ont essayé de me faire progresser et de m'enseigner des phrases utiles et efficaces ». Ces commentaires suggèrent également un sentiment d'acceptation et d'appartenance à un groupe d'apprenants dont la commune expérience d'apprentissage semble permettre de dépasser les différences de statut de ses membres, comme en témoigne Satoko (membre du personnel administratif au SALC,

Japonaise, de plus de 40 ans) : « J'aime bien le mélange des personnes de différents milieux car je peux parler avec tout le monde, élève ou professeur ».

De même, la diversité du FCG se traduit aussi par la différence de niveau de français de ces membres. Les deux tiers de la cohorte sont débutants et, avant de rejoindre le groupe, ils pensaient que le FCG n'accueille que des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé, cela explique sans doute la gratitude qu'ils expriment et souligne, ce faisant, l'importance de promouvoir une ambiance amicale et qui s'adapte aux besoins de chacun.

Qui plus est, l'environnement favorable et la proximité relative des membres de la communauté semblent avoir constitué un terrain favorable à la modélisation des rôles par les pairs (NPRM), selon les récits des personnes interrogées. Le profil des membres et la nature même du groupe coïncident partiellement avec la définition des NPRM de Murphey (1988a), à savoir des personnes qui ont des contacts sociaux proches et fréquents et qui partagent des intérêts similaires et des expériences passées ou présentes. Ce phénomène peut aussi être expliqué par l'apprentissage vicariant décrit par Bandura (1997), où les individus apprennent en observant les actions des autres. Dans ce cadre, les membres du groupe ne se limitent pas à interagir, mais observent aussi les attitudes et compétences de leurs pairs, puis les imitent, ce qui renforce leur apprentissage et leur épanouissement personnel en tant qu'apprenant de langue. Malgré les différences de profil évoquées précédemment, les déclarations suivantes indiquent que Satoko et Kazuki ont trouvé un modèle au sein du FCG. Satoko déclare : « J'ai un modèle [...] Elle [*leader* - Mayu] est très douée en français. Je veux atteindre son niveau. » et Kazuki : « Il y a tellement de bons élèves qui parlent bien le français. [...] Je pense que je devrais étudier davantage pour atteindre son niveau [celui de Mayu] ». Ces citations identifient nettement un NPRM, la *leader* du FCG, et suggèrent, dans une certaine mesure, qu'elle leur a fourni des informations et des conseils répondant à leurs attentes. Bien qu'elle soit étudiante en dernière année d'anglais, les chercheuses ont pu constater que Mayu a développé pour le français et pour la France, en partie grâce à son implication croissante dans le FCG, un intérêt personnel et professionnel dont elle faisait bénéficier la communauté. Les citations des deux membres, tous deux Japonais, révèlent que ce modèle leur offrait un exemple de réussite dans l'apprentissage d'une langue à leur portée, représentant semble-t-il un futur soi plus réalisable que les locuteurs natifs de la communauté.

### **3.3 Multilinguisme : identités, culture et connections**

Le groupe se réunit dans le SALC, où travaillent enseignants, conseillers pédagogiques et membres du personnel issus de différents pays, ce qui confère au bâtiment une atmosphère multiculturelle et multilingue, bien que l'accent soit mis sur la pratique de l'anglais. L'absence

partielle de japonais, habituellement omniprésent dans les universités du pays, peut créer l'impression de se trouver dans un contexte étranger au Japon. Par ailleurs, la communauté française elle-même accueille des profils très divers (voir Tableau 1, section 2.2), renforçant encore l'atmosphère cosmopolite du lieu.

L'analyse des LLH permet de comprendre la façon dont les apprenants mettent en lien les langues qu'ils étudient, cela est particulièrement visible chez ceux qui connaissent déjà une langue latine. Ceux-ci trouvent qu'il est plus facile et moins intimidant d'apprendre le français. Daisuke, par exemple, remarque : « Le mélange des langues est utile mais peut aussi me dérouter. Quand je ne comprends pas le français, le portugais et l'espagnol peuvent être utiles ». Pendant les réunions communautaires, si le français est la langue principale, le groupe passe parfois par l'anglais, par le japonais ou par d'autres langues pour de brèves explications grammaticales ou des questions de vocabulaire.

Lors du premier entretien, bien que certains participants aient fait remarquer qu'ils se sentaient comme en France lors des sessions du FCG, d'autres, comme Ryota et Daisuke, ont mentionné que les profils des membres et l'atmosphère créée par l'utilisation de différentes langues lors des sessions leur ont permis d'apprécier et peut-être même d'adopter une identité multiculturelle et multilingue. Ryota explique : « J'ai l'impression d'être aux Nations unies. [...] Nous utilisons l'anglais, et lors de la réunion de la communauté, j'utilise le français ». Et Daisuke observe :

Le portugais est ma matière principale, mais je me sens très calme, détendu [...]. Le français est une image très riche. J'aime étudier l'histoire. Le français utilise une personne très riche, par exemple un roi. [...] L'espagnol, c'est excitant parce que les sons ressemblent au saut à la corde. [...] je parle l'anglais britannique. Alors, j'imagine que je suis un noble.

Comme l'illustrent ces extraits des entretiens, pour certains membres, chaque langue apprise équivaut à une identité différente faisant appel à leur imagination. Dès lors, le caractère multilingue et multiculturel du FCG semble avoir participé à accroître chez certains participants, notamment Ryota et Daisuke, l'intérêt pour l'apprentissage d'autres langues et cultures. En d'autres termes, la perception de l'apprentissage d'une langue comme nouvelle façon de penser ou de voir le monde en vient à constituer un facteur motivationnel supplémentaire. L'atmosphère multilingue et multiculturelle du FCG offre à ces étudiants l'opportunité de réfléchir sur leur apprentissage des langues et comment celles-ci influent sur leur identité. En outre, les participants interrogés évoquent s'être habitués à gérer plusieurs

langues étrangères à la fois et avoir acquis une vision positive de cette méthode, comme le montre la section suivante.

### **3.4 Adaptation linguistique pour l'intégration des groupes**

La possibilité d'utiliser d'autres langues pour faciliter la communication semble avoir favorisé une atmosphère de soutien entre les membres du FCG, tout en rendant la communauté accessible à tout type d'apprenants, indépendamment de leur niveau de maîtrise de la langue. Ryota et Daisuke racontent respectivement l'impact de ce choix : « Si elle [Mayu, la *leader*] utilise le japonais ou l'anglais pour nous expliquer les activités [...] il est plus facile de rejoindre la communauté, de prendre part aux conversations. » et « La première fois, quand je suis arrivé, elle [la *leader* - Mayu] parlait un peu anglais. Je me suis donc senti plus à l'aise pour apprendre et pratiquer le français. » Ces déclarations font écho aux citations précédentes (section 3.2.) concernant le rôle de Mayu, en tant que *leader* et modèle, dans la création d'un environnement propice à l'accueil des nouveaux arrivants et, en particulier, des apprenants de niveau débutant.

En outre, les chercheuses ont observé que même lorsque les sujets de conversation pouvaient être jugés trop faciles par certains, ceux-ci aidaient volontiers les apprenants de niveau inférieur à établir des listes de vocabulaire et/ou à prendre part au débat. Cet aspect fait écho au développement antérieur sur l'importance d'une atmosphère propice à l'accueil de tous les apprenants et à l'empathie des membres et leur capacité d'ajustement proximal variable. Ces membres de niveau plus avancé témoignent avoir acquis, quant à eux, des connaissances lors de discussions avec des locuteurs natifs, permis par la dynamique du centre d'auto-apprentissage et du FCG, qui leur enseignent des expressions plus familières ou du lexique spécifique.

### **3.5 Apprendre (comment apprendre) des autres et avec les autres**

Faire partie d'une communauté basée sur la pratique des compétences de communication en français semble avoir permis aux membres d'améliorer leurs capacités d'expression orale et d'écoute, mais semble également leur avoir donné l'occasion de partager leur processus d'apprentissage et de comprendre comment les autres apprennent la langue. Dans leur LLH, Satoko mentionne une stratégie d'apprentissage qu'elle a découverte grâce à un autre membre : « Il [Daisuke] a mémorisé des mots français à l'aide d'un cahier bilingue. Nous échangeons nos stratégies ». Kazuki, quant à lui, affirme utiliser une ressource partagée par un autre membre du groupe : « Parfois, la *leader* [Mayu] nous parle de sites internet efficaces pour pratiquer la grammaire en autonomie ». Sur ce point et en tant que membres, les

chercheuses peuvent témoigner de l'enthousiasme de certains apprenants pour la stratégie de Daisuke. L'étudiant utilise quatre cahiers, un pour chaque langue qu'il apprend (voir Tableau 1 pour un détail des langues), dans lesquels il note les nouveaux mots et leur prononciation. Si ce moment d'échange au sein du groupe sur les stratégies d'apprentissage a été très gratifiant pour Daisuke, qui s'est senti perçu par certains comme un NPRM, il s'est avéré également décisif pour Satoko, qui a commencé à utiliser la même technique. Quant au second extrait cité, il fait référence à une discussion en ligne sur l'application de communication instantanée *Line* (voir section 3.1, pour un détail de cet outil). À cette occasion, Mayu avait partagé des sites internet pour les débutants afin de pratiquer les compétences grammaticales. Suite à cela, Kazuki et d'autres membres ont expliqué avoir commencé à utiliser ces sites.

#### 4. Résultats des WLL et du deuxième entretien

Comme décrit précédemment (voir section 2.3.), la WLL a permis de recueillir une série d'informations quantitatives dans un premier temps. Dans un deuxième temps, lors d'une entrevue semi-structurée, des données qualitatives sur la perception et analyse des apprenants quant à l'évolution de leur apprentissage avant et après le FCG ont été collectées. L'adaptation de ces deux instruments, mentionnée dans la section 2.3 consacrée à la méthodologie, s'est basée sur les résultats obtenus via les LLH et les premiers entretiens. La grande majorité des domaines à évaluer reprennent les aspects analysés dans la section 3 – *confiance en soi, motivation, communication et collaboration, utilisation d'autres langues, connaissance des cultures francophones, ressources, parler et écouter* – mais inclut également certains aspects rapportés aux chercheuses de manière informelle lors des sessions du FCG – *lire, écrire, vocabulaire et grammaire*.

Les Figures 1 et 2 offrent un panorama des résultats quantitatifs. La première indique la moyenne des résultats de l'auto-évaluation par les membres du FCG de chacun des 12 pôles identifiés de l'apprentissage du français. Les moyennes correspondant à chaque période et le contraste entre les couleurs mettent en évidence un accroissement général de tous les aspects. La zone bleue correspond à l'évaluation de leur niveau de satisfaction pour chaque domaine avant de rejoindre le FCG tandis que la zone orange correspond au niveau de satisfaction des participants à l'étude après un semestre ou plus de FCG. Il est à noter que les trois moyennes les plus basses de la première évaluation – soit *parler, écouter et écrire* – sont comprises entre 0.8 et 1.3 et les trois plus hautes – *communication et collaboration, utilisation d'autres langues et motivation* – se situent entre 3.1 et 6.3. En ce qui concerne les moyennes obtenues après un semestre ou plus de FCG, les trois plus basses – *écrire, lire et grammaire* –

sont comprises entre 2.5 et 3.6 et les trois les plus hautes pour la même période – *communication et collaboration, utilisation d'autres langues* et *motivation* – se situent entre 5.3 et 7.1. Ces résultats suggèrent que la participation régulière au FCG a notamment permis d'améliorer l'expression et la compréhension orale et de favoriser le développement d'autres domaines. Cette lecture concorde avec les attentes et premières impressions des membres collectées avec les LLH et le premier entretien qui ont été analysées dans la section antérieure.

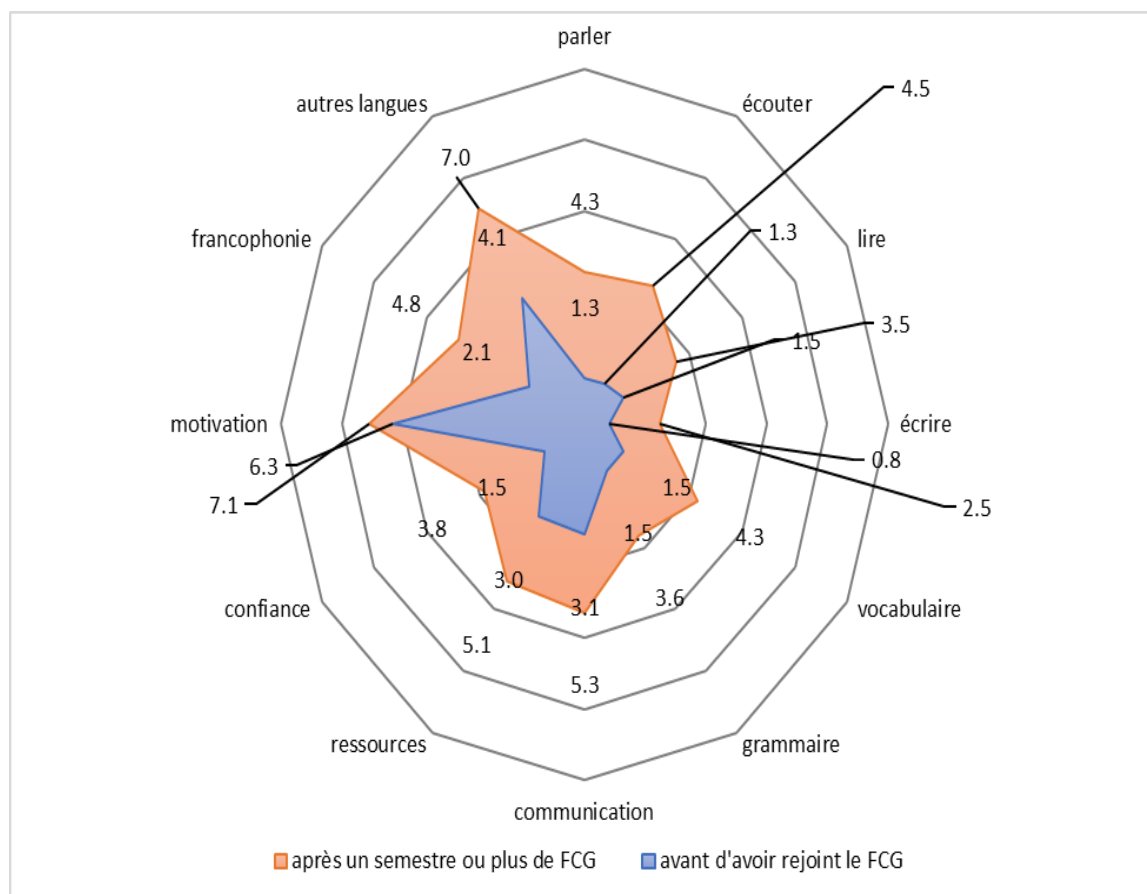
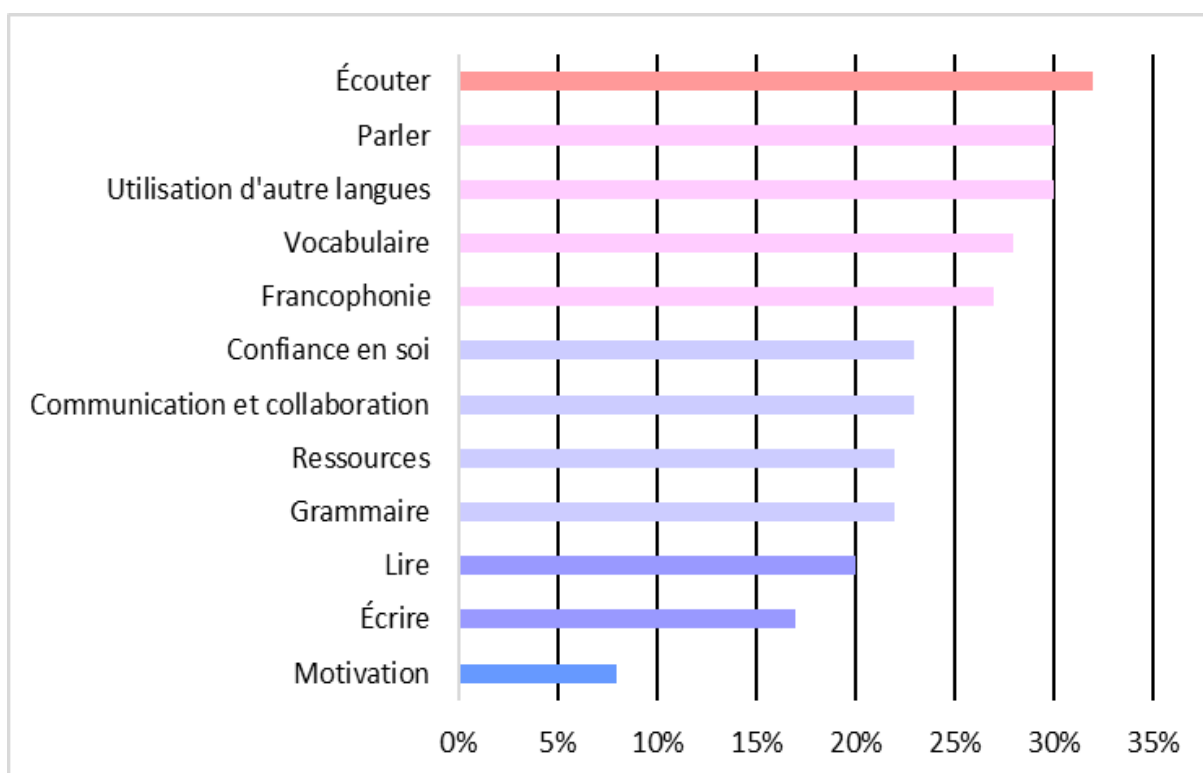


Figure 1. Vue d'ensemble de la fluctuation de chaque aspect de la WLL

La Figure 2 montre les pourcentages d'augmentation entre les deux périodes de chaque domaine évalué. Les résultats quantitatifs recueillis viennent confirmer les données analysées dans la section 3. Selon les pourcentages, les aspects ayant connu la plus forte progression, entre 30 et 32% – *écouter, parler* et *utiliser d'autre langues* –, semblent être en lien avec l'objectif et la dynamique de la communauté, à savoir favoriser la communication orale entre francophones et accueillir des apprenants de tous les niveaux et profils. De même, les domaines qui ont cru de 27 à 28% – *vocabulaire* et *connaissance des cultures francophones* – sont connectés à la pratique de l'expression orale et au fait que chaque session aborde un thème de conversation différent. Les aspects précités semblent par ailleurs liés à la

composition hétéroclite du FCG, dont les membres possèdent des niveaux de connaissances culturelles (francophone) distincts. Les aspects ayant progressé de 23% – *confiance en soi*, *communication* et *collaboration* – seraient, selon l'analyse de quelques extraits de la section 3 et ceux de la sous-section suivante, liés à la structure et à l'atmosphère du FCG. À l'inverse, les points qui ont connu le moins d'augmentation (entre 8 à 22%) entretiennent moins de liens avec le fonctionnement du FCG et le contenu des sessions ; à l'exception toutefois de la motivation, ce qui peut s'expliquer par le fait que les participants sont déjà motivés lorsqu'ils décident de rejoindre la communauté.



**Figure 2. Pourcentages d'augmentation de chaque aspect de la WLL**

La deuxième entrevue a permis d'approfondir le ressenti des participants par rapport à chaque aspect de l'expérience d'apprentissage identifié dans le cadre de cette étude et l'impact, le cas échéant, du FCG sur leur acquisition du français. Des extraits de cette deuxième série d'entretiens sont analysés dans la sous-section suivante.

#### **4.1 Compétences linguistiques**

Les membres interrogés attribuent majoritairement au FCG l'opportunité de pratiquer et d'améliorer leurs capacités de compréhension et d'expression orale, ce qui confirme les données analysées dans les sections précédentes et le but de la communauté. Leurs commentaires font état d'un espace hebdomadaire qui se présente comme l'unique possibilité

d'*écouter* et de *parler* français, comme l'expliquent Daisuke, Kazuki et Satoko. Le premier membre précise « Avant d'entrer dans la communauté, je n'avais pas l'occasion d'écouter des apprenants de français. », le second affirme « Ma compréhension et mon expression orale se sont améliorées grâce à la communauté. Je n'ai pas beaucoup de temps pour cela dans mes cours de français. » et le troisième mentionne « Cette communauté offre une opportunité sûre et régulière d'écouter du français. ». Les membres témoignent également de l'opportunité de tester leur compréhension orale au contact d'autres apprenants de français, comme l'explique Ryota : « J'ai pu écouter et comprendre différents accents en français. »

Concernant la *lecture* et l'*écriture*, tous les participants estiment qu'il n'y a pas de lien direct entre la communauté et leurs progrès dans ces domaines, considérant que ces compétences ne sont pas exercées pendant les sessions du FCG. Toutefois, trois membres ont identifié un regain d'enthousiasme pour la compréhension et l'expression écrite au contact d'autres apprenants qu'ils considéraient d'un niveau supérieur dans ces domaines.

## 4.2 Connaissances linguistiques et culturelles

Il ressort des entretiens que la participation des membres du groupe au FCG leur a permis d'augmenter leurs connaissances linguistiques et des cultures francophones. Cependant, même si Ryota et Satoko confirment le lien entre l'acquisition de lexique et le FCG, ils précisent aussi que la communauté est un complément à un apprentissage autonome : le premier déclare « J'utilise le vocabulaire que j'ai appris par moi-même dans la communauté. » et le second membre affirme « Il m'est utile de préparer le sujet de la conversation à l'avance. Je gagne des mots et de la confiance pour parler ».

En revanche, l'impact de la communauté semble limité en ce qui concerne la *grammaire* car, d'après l'ensemble des participants, ce n'est pas l'objectif principal du FCG. La grammaire est plutôt étudiée en cours et/ou en dehors de ces réunions hebdomadaires, comme en témoigne Kazuki : « La grammaire, dans la communauté, nous ne nous en soucions pas beaucoup ».

Au sujet des *connaissances en culture francophone*, même si les participants ont accès à diverses cultures francophones au travers du FCG et notamment grâce aux profils et expériences de certains membres, leurs réponses se focalisent essentiellement sur la culture française. Ainsi, tandis que Ryota fait référence à l'expérience de la *leader* en affirmant : « Grâce à la communauté, j'ai pu apprendre la culture française. Grâce à la *leader* et à son séjour en France, j'ai appris à mieux connaître la culture. », Kazuki décrit, quant à lui, les thèmes de certaines conversations en ces termes : « Nous avons parlé de choses dont je ne soupçonnais pas l'existence en France ».

### 4.3 Compétences d'apprentissage

D'après les participants, le FCG a également contribué à développer des compétences d'apprentissage et à mieux identifier leur bénéfice dans leur processus d'acquisition du français. Comme cela semble avoir été le cas avec la *grammaire* (voir la section 4.2), l'*utilisation de ressources* en général a bénéficié des recommandations des membres du FCG, comme en rendent compte ces deux apprenantes, Mayu et Satoko, lors du deuxième entretien individuel. Tandis que la première affirme « Si un autre membre me demande quelle ressource je conseille, je partage. », la seconde insiste sur les vertus du partage pour l'apprentissage et la dynamique du groupe « Le partage des ressources sur *Line* m'aide à rester en contact avec le groupe et à poursuivre mes études en autonomie ». Elles témoignent de leur rôle actif dans le partage de matériel didactique. Les chercheuses s'attendaient à ce que les membres considèrent les natifs francophones membres du FCG comme des ressources d'apprentissage. Cela n'a pas été le cas, sans doute parce que les personnes interrogées considèrent que tous les membres ont un statut égal.

Une autre compétence, l'*utilisation d'autres langues* au sein du FCG, qui fait écho aux commentaires analysés dans la section 3.3, semble avoir eu un impact positif, en aidant les membres à réfléchir sur leur assimilation de la langue. Tandis que Kazuki recourt à l'anglais, Ann explique utiliser l'allemand lorsqu'elle est confrontée au manque de vocabulaire. La *leader*, Mayu, quant à elle, observe les avantages liés à l'utilisation d'autres langues : « C'est comme ça qu'on progresse, je ne suis pas contre. [...] si ça permet d'augmenter la confiance ». La réponse précédente de Mayu suggère le lien entre *confiance en soi* et fréquence des interventions au sein du FCG. Satoko, qui illustre ce propos, évoque la fréquence avec laquelle elle participe au FCG, « Le fait de venir régulièrement m'a permis de gagner en confiance ». Alors que Kazuki fait référence à l'impact des autres membres sur sa confiance présente et future : « L'important est de dire ce que nous voulons librement. Je ne peux pas encore le faire, comme d'autres. Ma confiance n'est pas élevée. Le FCG peut aider ».

La capacité d'apprendre des autres et avec d'autres – soit *collaboration* et *communication* — est une des caractéristiques essentielles des communautés d'apprentissage et apparaît, selon certains membres, être également liée, comme mentionné dans la section 3.5., à la structure et dynamique du FCG. Cette méthode d'apprentissage représente en outre une alternative aux stratégies pédagogiques offertes au sein des classes de langues des apprenants japonais, comme en témoignent Ann — laquelle affirme : « Il est bon de voir que les enseignants sont des apprenants comme les autres. » — et Kazuki, qui avance : « Ma communication s'est améliorée principalement grâce au FCG, car mes cours sont de style japonais [basés sur des

exercices de grammaire] ». D'autres soulignent que cette *collaboration et communication* dépend d'autres aspects, comme l'expriment Ryota et Mayu. Le premier explique « Il est utile d'être avec des personnes ayant des objectifs communs. » et la deuxième affirme « Le fait qu'il y ait des personnes avec des niveaux différents peut affecter la communication et la collaboration ».

La *motivation* est l'aspect qui a le moins progressé entre le moment où les membres ont rejoint le FCG et le moment de l'étude, soit un semestre ou plus après leur intégration. Cependant, c'est aussi celui qui présente la moyenne la plus élevée, tant avant de rejoindre le FCG qu'après un semestre ou plus au sein du FCG. Daisuke et Kazuki assurent ainsi que l'appartenance à la communauté leur a permis de conserver leur motivation pour étudier la langue cible. En tant que *leader*, Mayu associe sa motivation à la fréquentation du FCG et à ce que représente son rôle de *leader* : « J'ai plus de motivation quand il y a plus de membres et des nouveaux [...] je suis contente d'être un modèle à suivre, si ça n'était pas le cas, je ne serais pas une bonne *leader* ». Ce dernier extrait de son entretien rappelle le rôle clé de la *leader* au sein du groupe qui, selon ces propres mots, favorise une atmosphère de soutien et, en conséquence, la motivation de l'ensemble des apprenants.

#### **4.4 Futur du FCG : suggestions**

Cette dernière section d'analyse de données introduit les suggestions d'amélioration et de transformation évoquées par les membres au cours de l'entretien individuel qui a suivi la WLL. Les membres semblent donner la priorité à la préparation aux réunions hebdomadaires et comment celles-ci seront organisées, comme le démontrent les éléments relevés ci-dessous.

Malgré le fait que la grande majorité ne participe pas activement aux échanges via la messagerie *Line*, la plupart considère qu'en partageant le thème des sessions et des ressources utiles avec le groupe avant la réunion, ils pourraient anticiper et mieux préparer leur participation aux conversations, en mémorisant le vocabulaire pertinent, par exemple, de façon à encourager un engagement plus marqué et permettre des conversations plus approfondies.

En termes d'organisation du FCG, la possibilité pour les membres de rejoindre différents groupes selon leur niveau de compétence linguistique leur permettrait, d'après les réponses recueillies, d'interagir avec des pairs de niveau similaire. Cela favoriserait une participation plus active, la pratique de leurs compétences orales dans un environnement plus favorable et moins intimidant, ainsi qu'un soutien plus ciblé. En outre, l'aide à la création ou la correction de phrases ou de structures linguistiques spécifiques au cours des discussions pourrait aider

les apprenants à développer leur maîtrise de la grammaire et leur vocabulaire. Ces suggestions pourraient renforcer un sentiment de communauté et créer des opportunités de développement linguistique et culturel, par la collaboration et l'autonomie.

De plus, l'idée d'intégrer des opportunités de pratique des compétences pédagogiques a émergé, car certains participants, en se préparant à devenir enseignants, pourraient approfondir leur compréhension linguistique et acquérir des connaissances et approches pédagogiques en endossant le rôle de tuteurs. Encourager les membres de la communauté, sur la base du volontariat, à enseigner à l'un des groupes de niveaux leur permettrait de renforcer leurs compétences didactiques, de mieux comprendre les concepts linguistiques et de favoriser un environnement de collaboration, à en croire certains participants.

Enfin, selon certains membres, l'organisation d'activités ou d'événements, culturels notamment, en dehors du FCG et du SALC permettrait de décontextualiser l'apprentissage du français, diversifier l'environnement et créer des expériences mémorables susceptibles de raviver la motivation des membres. Cela offrirait une nouvelle perspective à la communauté, et contribuerait à la promouvoir auprès des autres usagers du SALC ainsi que des étudiants de l'université.

## 5. Discussion

Les résultats semblent indiquer que les participants ont apprécié cet espace et que les sessions ont favorisé l'immersion linguistique et culturelle dans un environnement stimulant et amical. Outre l'importance d'offrir aux apprenants des espaces sociaux en dehors des classes (Murray et Fujishima, 2016 ; Reinders et Benson, 2017), les participants soulignent deux aspects clés de cette communauté : l'hétérogénéité du FCG (plus de six nationalités, dix langues, différents groupes d'âge et professions) et l'atmosphère accueillante du FCG.

Le premier aspect aurait favorisé l'acceptation de leur identité multilingue et multiculturelle, y compris par l'utilisation de connaissances dans différentes langues pour créer des liens interlinguistiques. Cette dynamique repose, notamment, sur la notion de *translanguaging*, qui encourage l'utilisation des répertoires linguistiques pour faciliter l'apprentissage et la communication (García et Wei, 2014). De plus, le choix d'utiliser et d'encourager plusieurs langues et cultures au cours des sessions du FCG rappelle les approches plurielles (Candelier, 2008) – consistant à développer chez les apprenants une ouverture et des compétences pour comprendre et interagir avec la diversité des langues et des cultures – renforçant la confiance en soi des apprenants et enrichissant leur apprentissage de la langue cible.

Le deuxième aspect aurait encouragé l'inclusion de nouveaux membres, spécialement des débutants, et réduit un possible sentiment de malaise ou de nervosité, rappelant les conclusions de Gao (2009) et Bibby *et al.* (2016) exprimées dans la section 1, ainsi que celles de Rimé (2005) sur les notions d'empathie, de soutien et d'appartenance suscitées par le partage de ses émotions avec d'autres.

Le témoignage des membres montre le rôle des espaces sociaux et, dans une certaine mesure, l'impact de la communauté sur leur aptitude à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage de langues passé, présent et futur. Selon les données recueillies, au sein d'une communauté d'apprentissage, la personnalité et les décisions de la *leader* sont déterminantes. En effet, plusieurs participants l'ont identifiée comme un modèle à suivre, rappelant le NPRM développé par Murphey (1988a), ainsi que l'apprentissage vicariant décrit par Bandura (1997), ce qui semble indiquer sa capacité à identifier les compétences de communication actuelles des membres (ou zone de développement réel, Vygotsky, 1987) et à les orienter en conséquence afin de les aider à atteindre un niveau plus élevé (ou zone de développement proximal, Vygotsky, 1987). La cohorte a également montré son aptitude à repenser la dynamique de la communauté, ce qui se rapproche de ce que Murphey (2013) appelle la zone d'ajustement proximal variable. Cette interprétation valide aussi l'importance, dans le processus d'apprentissage autonome des langues, d'apprendre avec les autres et des autres favorisant le développement de l'auto-motivation et de la motivation des pairs à long terme, rappelant les conclusions de Hughes *et al.* (2012) et soutenant que le partage social des émotions, comme le souligne Rimé (2005), contribue à créer un sentiment d'inclusion, d'appartenance et de soutien, tout en renforçant la motivation des membres dans un environnement inclusif et bienveillant. Ce processus favorise également une autonomie collective et une plus grande prise de contrôle sur le processus d'apprentissage individuel, en particulier par des stratégies et ressources d'apprentissage, renvoyant à d'autres recherches sur les espaces sociaux d'apprentissage (Mynard *et al.*, 2020 ; Wenger-Trayner et Wenger-Trayner, 2015).

## **Conclusion**

Dans cette étude, les récits des membres de la communauté étudiante indiquent qu'ils ont bénéficié de plusieurs façons de ces réunions hebdomadaires organisées en dehors d'une salle de classe, avec d'autres apprenants et locuteurs du français. Tout d'abord, pour la grande majorité d'entre eux, il s'agissait de moments privilégiés pour écouter et parler la langue, être en contact avec des apprenants partageant des intérêts similaires et découvrir des aspects des cultures francophones de manière directe.

En avril 2023, Mayu a terminé ses études et laissé place à un nouveau *leader*, Daisuke. Après s'être familiarisé avec les suggestions des participants à cette recherche, il a pris plusieurs décisions incluant l'utilisation plus régulière de l'application *Line* afin de maintenir le contact avec les membres entre chaque session, partager les thèmes de discussions hebdomadaires et organiser des présentations culturelles avec la participation des membres francophones natifs. Il a paru pertinent aux chercheuses d'étudier l'expérience et la réflexion de ce nouveau *leader*, cela fera l'objet d'une future publication.

Cela étant, les résultats de cette étude doivent être nuancés du fait du nombre réduit de participants et parce qu'elle se concentre sur un seul groupe. En conséquence, il pourrait être intéressant de poursuivre cette étude à plus grande échelle en s'intéressant à différentes communautés au sein du SALC, à leur fonctionnement et à leurs *leaders*.

Afin de favoriser la communication informelle et la réflexion des apprenants de langues, les chercheuses suggèrent, y compris aux centres d'auto-apprentissage et aux professeurs de langues : 1) de plaider en faveur de la diversité linguistique et culturelle, dans la déclaration de mission de l'établissement (voire dans les règles de classe) ; 2) d'être à l'écoute des besoins et des idées des apprenants pour pratiquer la langue cible et découvrir les cultures qui lui sont associées ainsi que d'aider à la mise en œuvre de ces initiatives ; 3) de les encourager, quels que soient leur origine, leur niveau et leur utilisation, à créer et/ou à rejoindre une communauté de pratique en dehors de la classe, 4) et de fournir l'espace, le temps, les outils et les conseils nécessaires pour réfléchir individuellement et/ou collectivement à leurs expériences d'apprentissage.

## Annexes

### Annexe 1. Language Learning History (adaptée de Murphey, 1988)

L'histoire de mon apprentissage des langues  
*My Language Learning History*

Écris librement sur ce document pour raconter ton chemin d'apprentissage des langues en général (anglais, français et autres).

*Write on this document freely in order to describe your language learning history (English, French or other).*

\*Langue : n'importe quelle langue.

*\*Language : any language.*

Tu peux t'inspirer des questions ci-dessous mais tu n'es pas obligé de les suivre à la lettre.  
*You can use the questions below as a guide but do not have to follow them to a T.*

1. Comment as-tu appris l'anglais (ou autres langues) au collège et au lycée ?  
*How did you learn English (or other languages) in junior high school and high school ?*
2. Quelles expériences positives et négatives as-tu rencontrées lors de ton apprentissage des langues ?  
*What positive and negative experiences did you have in your language education, and what did you learn from them ?*
3. A quoi t'attendais-tu avant d'entrer à l'université de Kanda ?  
*What were you expecting before you came to Kanda University ?*
4. Qu'est-ce qui t'as le plus étonné dans les cours de langues à l'université ?  
*What were you surprised about in your university language classes ?*
5. Qu'est-ce qui a changé dans ta façon d'étudier les langues depuis que tu es à l'université ?  
*How have you changed your ways of language learning since coming to the university ?*
6. Quelles ressources et stratégies as-tu trouvé particulièrement utile dans ton apprentissage des langues ?  
*What resources and strategies have you found especially helpful in your language learning journey ?*
7. Que veux-tu encore améliorer ?  
*What are the areas that you still want to improve in ?*
8. Comment comptes-tu continuer à étudier quand tu entreras dans la vie active ou dans le futur ?  
*What are your language learning plans and goals after graduation or in the future ?*

## Annexe 2. Premier entretien semi-structuré – Guide des questions

A- Communauté de langue, ton expérience :

*A- Language community, your experience :*

1. As-tu déjà fait partie d'une communauté de langue dans le passé ? Laquelle ?  
Pourquoi ? En quoi ton apprentissage aurait été différent ?  
*Have you ever been part of a language community in the past ? Which one ? Why ?  
How would your learning have been different ?*
2. Pourquoi as-tu décidé de rejoindre la communauté ?  
*Why did you decide to join the community ?*  
Comment en as-tu entendu parler ?  
*How did you hear about it ?*
3. Avec quelle fréquence viens-tu ?  
*How often do you attend ?*
4. Quelles étaient tes attentes avant de rejoindre la communauté ?  
*What were your expectations before joining the community ?*
5. Dans quelle mesure cette communauté t'aide dans ton apprentissage du français ?  
*To what extent does this community help you in your French learning ?*
6. Complète la phrase: Si cette communauté n'existait pas ...  
*Complete the sentence: If this community did not exist ...*

B- Apprentissage des langues, ton expérience :

*B- Language learning, your experience :*

1. Quelles techniques d'apprentissage de langues étrangères fonctionnent le mieux pour toi ? Comment apprends-tu ? Quelles ressources utilises-tu ?  
*What foreign language learning techniques work best for you? How do you learn?  
What resources do you use ?*
2. Si tu devais décrire ta relation avec les langues que tu parles, quel mot, image ou métaphore utiliserais-tu ?  
*If you had to describe your relationship with the languages you speak, what word, image, or metaphor would you use ?*
3. Comment interagissent tes langues étrangères ?  
*How do your foreign languages interact with each other ?*
4. Comment vois-tu la place du français dans ta vie actuelle ? future ?  
*How do you see the role of French in your current life ? Future ?*

**Annexe 3. Wheel of Language Learning (adaptée de Kato et Mynard, 2016)**

La roue de mon apprentissage du français  
*The Wheel of French Learning*

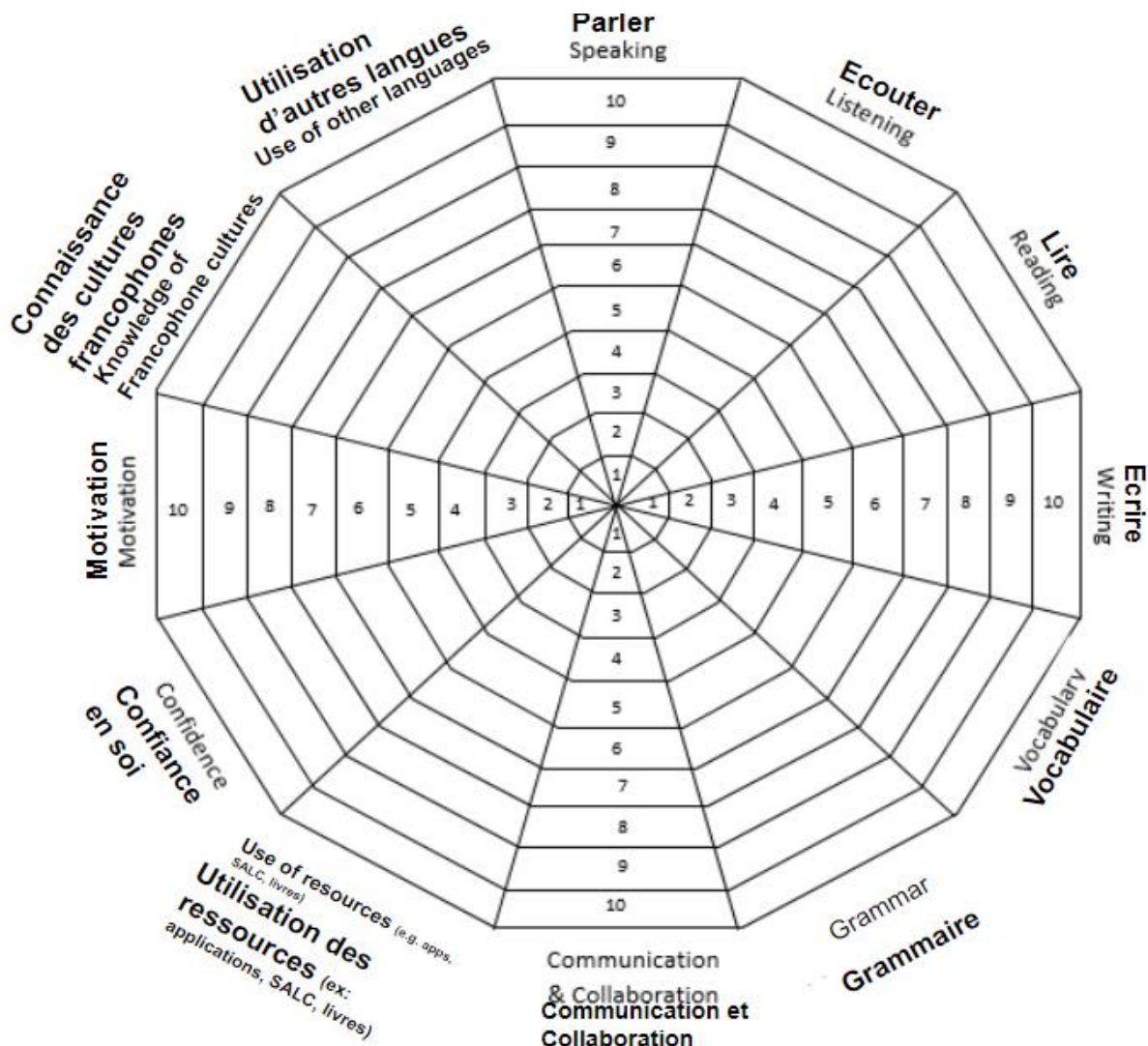
Note ton développement dans différents aspects de ton apprentissage du français sur une échelle de 0 à 10, en deux temps :

- avant de rejoindre le groupe de français
- après un semestre ou plus au sein du groupe de français

Rate your development level in different areas of French learning on a scale from 0-10, in two times :

- before joining the French Communication Group
- after a semester or more in the French Communication Group

Tu peux faire des lignes ou colorier différents segments.  
 You can draw lines or use colors to mark the different sections.



#### Annexe 4. Second entretien semi-structuré – Guide des questions

A- Vue d'ensemble de la roue :

*A- Overview of the wheel :*

1. Quand tu regardes la roue dans son ensemble, avant de rejoindre le groupe et après, que notes-tu ?  
*When you look at the wheel as a whole, before joining the group and after, what do you notice ?*
2. Que ressens-tu ?  
*How do you feel ?*

B- Vue détaillée de la roue :

*B- Detailed view of the wheel :*

1. Quelles parties de la roue ont le plus changé, lesquelles sont le plus dues au FCG ? Pourquoi ?  
*Which parts of the wheel have changed the most, and which changes are most due to the FCG ? Why ?*
2. Si cette communauté n'existait pas, quel aspect de la roue serait le plus impacté ? Pourquoi ?  
*If this community did not exist, which aspect of the wheel would be most affected ? Why ?*
3. Quels aspects se connectent entre eux ? Pourquoi ?  
*Which aspects are connected to each other ? Why ?*
4. Ton rôle au sein du FCG a-t-il eu une influence sur certains aspects ? Si oui, lesquels ? Comment ?  
*Has your role within the FCG influenced certain aspects ? If so, which ones ? How ?*
5. Quels aspects voudrais-tu changer/améliorer dans le futur ? Pourquoi ? Comment ?  
*Which aspects would you like to change/improve in the future ? Why ? How ?*

C- Vue par rapport à l'influence d'autres membres :

*C- View in relation to the influence of other members :*

1. La leader influence certains aspects ? Si oui, lesquels ? Comment ?  
*Does the leader influence certain aspects ? If so, which ones ? How ?*
2. Les autres membres influencent certains aspects ? Si oui, lesquels ? Comment ?  
*Do other members influence certain aspects ? If so, which ones ? How ?*

D- Futur du FCG :

*D- Future of the FCG :*

1. Comment imagines-tu ta place dans cette communauté le semestre prochain ?  
*How do you envision your role in this community next semester ?*
2. As-tu des suggestions pour améliorer cette communauté à l'avenir ?  
*Do you have any suggestions for improving this community in the future ?*

## BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. Dans H. W. Marsh, R. G. Craven et D. M. McInerney (eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential: Dynamic new approaches* (15-49). Information Age Publishing.
- Bibby, S., Jolley, K. et Shiobara, F. (2016). Increasing attendance in a self-access language lounge. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(3), 301-311. <https://doi.org/10.37237/070306>
- Candelier, M. (2008) Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Davies, H., Wongsarnpigoon, I., Watkins, S., Ambinintsoa, D.V., Terao, R., Stevenson, R., Imamura, Y., Edlin, C., et Bennett, P. A. (2020). A self-access center's response to COVID-19: Maintaining stability, connectivity, well-being, and development during a time of great change. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 11(3), 135-147. <https://doi.org/10.37237/110304>
- Gao, X. (2009). The 'English-corner' as an out-of-class learning activity. *ELT Journal*, 63(1), 60-67. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn013>
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot.
- Gardner, D. et Miller, L. (1999). *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Hughes, L. S., Krug, N. P. et Vye, S. L. (2012). Advising Practices: A Survey of Self-Access Learner Motivations and Preferences. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(2), 163-181. <https://doi.org/10.37237/030204>
- Kanai, H. et Inamura, Y. (2019). Why do students keep joining Study Buddies? A case study of a learner-led learning community in the SALC. *Independence*, 35, 3-34.
- Kato, S. et Mynard, J. (2016). *Reflective dialogue : Advising in Language Learning*. Routledge.
- Lamb, M. (2011). Future Selves, Motivation and Autonomy in Long-Term EFL Learning Trajectories. Dans G. Murray, X. Gao, et T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy : Exploring their Links* (177-194). Multilingual Matters.
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples, Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41-59. <https://apples.journal.fi/article/view/97838>
- Murphey, T. (1998a). *Language Learning Histories I*. South Mountain Press.
- Murphey, T. (1998b). *Language Learning Histories II*. South Mountain Press.
- Murphey, T. (2005). *Language Learning Histories III*. South Mountain Press.
- Murphey, T. (2013). Adapting ways for meaningful action : ZPDs and ZPAs. Dans J. Arnold et T. Murphey (Eds), *Meaningful action : Earl Stevickos influence on language teaching* (172-186). Cambridge University Press.
- Murray, G. (2014). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320-341. <https://sisaljournal.org/archives/dec14/murray/>
- Murray, G., Fujishima, N. et Uzuka, M. (2014). The semiotics of place: Autonomy and space. Dans G. Murray, *Social Dimension of Autonomy in Language Learning* (pp. 81-99). Basingstoke.
- Murray, G. et Fujishima, N. (2016). *Social spaces for language learning: Stories from the L-Café*. Palgrave.
- Murray, G. (2017). Autonomy and Complexity in Social Learning Space Management. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 183-193. <https://doi.org/10.37237/080210>
- Mynard, J., Burke, M., Hooper, D., Kushida, B., Lyon, P., Sampson, R. et Taw, P. (2020). *Dynamics of a Social Language Learning Community*. Multilingual Matters.
- Reinders, H. et Cotterall, S. (2001). Language learners learning independently: How

- autonomous are they? *Toegepaste Taalwetenschappen in Artikelen*, 65(1), 85-97. <https://doi.org/10.1075/ttwia.65.09rei>
- Reinders, H. et Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561-578. <https://doi.org/10.1017/s0261444817000192>
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Presses Universitaires de France.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Plenum Press.
- Watkins, S. (2022). Creating social learning opportunities outside the classroom: How interest-based learning communities support learners' basic psychological needs. Dans J. Mynard et S. Shelton-Strong, *Autonomy support beyond the language learning classroom: A self-determination theory perspective* (pp.109-129). Multilingual Matters.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E. et Wenger-Trayner, B. (2015) *An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>