The Development of the Online Collaboration Competency in a MOOC of Teaching French as a Foreign Language: a Case Study in a Moroccan School of Business and Management

[Le développement de la Compétence de Collaboration en Ligne dans un MOOC d'enseignement de Français langue étrangère : Étude de Cas dans une École de commerce et de gestion au Maroc]

Driss Elomari

DOI: 10.18355/XL.2025.18.01.02

Abstract
Since the advent of the university reform in Morocco, the debate around soft skills has given rise to a large part of the debates involving the actors of the higher education system. At the institutional level, the framework law called for an optimal exploration of pedagogical avenues with the aim of making university training profitable in the short and long term. In this regard, several scientific research works have focused on course descriptions, implementation contexts, analyses of inventories, but few times on instruments. Indeed, the health situation has required a massive use of distance learning devices generating multifaceted experiences. As a result, the concern was to harmonize these digital experiences towards an instrumental approach around sustainable and efficient solutions, and to measure their impact on learners. It is from this perspective that the present research is based. This is the design and implementation of a MOOC aimed at strengthening the teaching of transversal skills, in particular the competence of collaboration. On the technological side, content scripting has made it possible to put grains of content online according to an instructional design model called (ADDIE). The objective was to measure the impact of the online collaboration skill in the teaching of French as a foreign language in an institution with limited access, in this case the School of Business and Management in Fez, Morocco. Through this pedagogical path, the student and the teacher had the opportunity to interact in the framework of an active pedagogy based on feedback and the automation of online tasks that was transformed into an online collaboration to a hybrid collaboration at the end of the learning journey.
Key words: Soft skills, Higher education, MOOC (Massive Open Online Course), Transversal skills, Online collaboration

Résumé
Depuis l'avènement de la réforme universitaire au Maroc, le débat autour des soft skills a mobilisé de nombreux acteurs du système d'enseignement supérieur. Sur le plan institutionnel, la loi-cadre a appelé à une exploration optimale des pistes pédagogiques dans le but de rentabiliser la formation universitaire à court et à long terme. À ce propos, plusieurs travaux de recherche scientifique ont porté sur les descriptifs de cours, des contextes d'implantations, les analyses des états de lieux, mais peu de fois sur les instruments. En effet, la conjoncture sanitaire a nécessité un recours massif aux dispositifs d'enseignement à distance générant des expériences multiformes. De ce fait, le souci a été d'harmoniser ces expériences digitales vers une approche instrumentale autour de solutions pérennes et efficientes, et mesurer leur impact par la suite sur les apprenants.

C’est à partir de cette perspective que la présente recherche se fonde. Il s’agit de la conception et de l’implémentation d’un MOOC visant à renforcer l’enseignement des compétences transversales, en particulier la compétence de collaboration. Sur le plan technologique, la scénarisation du contenu a permis de mettre en ligne des grains de contenu selon un modèle de conception pédagogique appelé (ADDIE). L’objectif a été de mesurer l’impact de la compétence de collaboration en ligne dans le cadre de l’enseignement du français langue étrangère au sein d’un établissement à accès limité en l’occurrence l’école de commerce et de gestion de Fès, au Maroc. À travers ce parcours pédagogique, l’étudiant et l’enseignant ont eu la possibilité d’interagir dans le cadre d’une pédagogie active fondée sur la rétroaction et l’automatisation des tâches en ligne qui a été transformé à une collaboration en ligne à une collaboration hybride en fin de parcours d’apprentissage.
Mots clés : soft skills, enseignement supérieur, MOOC (Massive Open Online Course), compétences transversales, collaboration en ligne

Introduction

À l’université marocaine, les étudiants sont appelés à travailler collectivement sur des projets à visée académiques ou para-universitaires. Cependant, leurs compétences et savoir-faire en travail collaboratif et coopératif restent limités à l’expérience personnelle acquise à titre personnel. De ce fait, l’occasion de se former sur le développement des softs skills représente un enjeu crucial pour leur formation et leur carrière professionnelle. En effet, les compétences transversales sont prisées par les employeurs. Elles comptent parmi les critères fondamentaux de recrutement des lauréats d’universités ou de grandes écoles1. Leur cursus universitaire ne les prépare pas forcément aux nouveaux défis du marché de l’emploi. En particulier, les enjeux relatifs à l’automatisation des tâches de l’entreprise. Il semble que les attentes du marché du travail dépassent le côté de la technicité. Il s'agit de besoins plus larges, celles des compétences humaines et comportementales après celles techniques (Bouret et al., 2018). La question serait d'analyser comment un parcours de formation réussira-t-il à construire des soft skills capables de répondre aux exigences des métiers de l’avenir(ELOMARI, 2020) . Dans cette perspective, nous avons proposé un atelier pratique et réflexif visant d’une part à permettre aux étudiants de développer des savoir-faire en softs skills, et d’autre part leur fournir des modèles de développement personnel susceptibles de remplacer des méthodes personnalisées tout en gardant la même efficacité. Ce travail propose de revenir sur cette expérience et de rendre compte des conditions qui ont accompagné la conception, l’implémentation et d’autre part une évaluation du point de vue de la recherche en technologie éducative.

Ancrage théorique

Pour intégrer l'enseignement de Français langue étrangère (FLE) dans le cadre théorique de l'article, nous nous sommes appuyés sur plusieurs théories et modèles pédagogiques qui soutiennent l'apprentissage des langues et le développement des compétences transversales. En effet, l'enseignement de FLE peut être envisagé comme un levier pour renforcer les soft skills des étudiants, en particulier dans un contexte d'apprentissage à distance (« Exploring Implementation Guideline for Teaching-

[1] D'après le World Economic Forum, en 2018, environ 71 % du travail était réalisé par des humains et 29 % par des machines. En 2022, on estime que l'écart se réduira de façon très conséquente : 58 % du travail sera réalisé par des humains, 42 % par des machines.

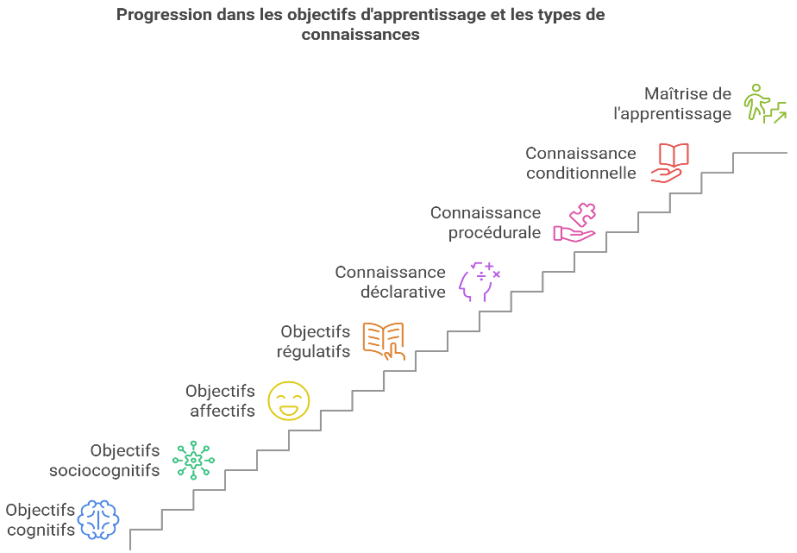
Learning Soft Skills within English Literature Education », 2024). L'approche socioconstructiviste, qui sous-tend la conception de notre module, est particulièrement pertinente pour l'enseignement de FLE. Selon cette approche, les étudiants construisent leur savoir à travers des interactions sociales et des expériences collaboratives. Dans le cadre de l'enseignement de FLE, cela peut se traduire par des activités de groupe, des discussions en ligne, et des projets collaboratifs qui permettent aux étudiants de pratiquer la langue dans des contextes authentiques. Les théories de Vygotsky sur la zone proximale de développement (ZPD) et l'apprentissage par l'interaction sociale sont particulièrement pertinentes dans ce cadre. La ZPD 2représente la distance entre ce qu'un apprenant peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair ou d'un enseignant plus compétent. Dans le contexte de l'enseignement de FLE, les interactions en ligne et les feedbacks réguliers des enseignants et des pairs peuvent aider les étudiants à progresser dans leur apprentissage de la langue.

La pédagogie par projet, également intégrée dans notre module, est une autre approche clé pour l'enseignement de FLE. Les projets permettent aux étudiants de s'engager dans des tâches complexes et authentiques qui nécessitent l'utilisation de la langue dans des contextes réels. Par exemple, les étudiants peuvent travailler sur des projets de création de contenu en français, tels que des blogs, des vidéos, ou des présentations, qui leur permettent de développer à la fois leurs compétences linguistiques et leurs soft skills, tels que la collaboration, la communication, et la gestion de projet. Les travaux de Perrenoud sur la pédagogie par projet soulignent l'importance de l'autonomie et de la responsabilité des étudiants dans leur apprentissage, des principes qui sont également essentiels dans l'enseignement de FLE (Perrenoud, 1995). De ce fait, l'apprentissage expérientiel, tel que décrit par Dewey, est une autre théorie clé qui peut être appliquée à l'enseignement de FLE(Bourgeois, 2013). Cette approche met l'accent sur l'apprentissage par l'expérience directe et la réflexion sur cette expérience. Dans le contexte de l'enseignement de FLE, cela peut se traduire par des activités d'immersion virtuelle, des simulations, et des jeux de rôle en ligne qui permettent aux étudiants de pratiquer la langue dans des situations authentiques et de réfléchir sur leurs expériences d'apprentissage. Ces activités peuvent également aider les étudiants à développer des compétences métacognitives, telles que la capacité à évaluer leur propre apprentissage et à ajuster leurs stratégies d'apprentissage en conséquence. Enfin, les recherches sur l'apprentissage à distance et le CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning) fournissent un cadre théorique pour l'intégration de la technologie dans l'enseignement de FLE. Les plateformes en ligne, telles que Moodle, permettent de créer des environnements d'apprentissage interactifs et collaboratifs où les étudiants peuvent pratiquer la langue, recevoir des feedbacks, et collaborer sur des projets. Les principes de segmentation et de signalisation dans l'apprentissage multimédia, tels que décrits par Mayer, peuvent être appliqués pour concevoir des ressources pédagogiques en ligne qui soutiennent l'apprentissage de FLE. Par exemple, les capsules vidéo et les modules interactifs peuvent être segmentés en unités courtes et bien définies, avec des signaux visuels et auditifs pour attirer l'attention des étudiants sur les éléments clés de la langue.

Au sein des écoles de commerce au Maroc, le positionnement du module : « langues étrangères » tient à son double enjeu de formation et d'enseignement. Le premier vise un axe de développement des compétences transversales d'une part. Le second, une finalité réflexive centrée sur la construction d'un projet de développement personnel.

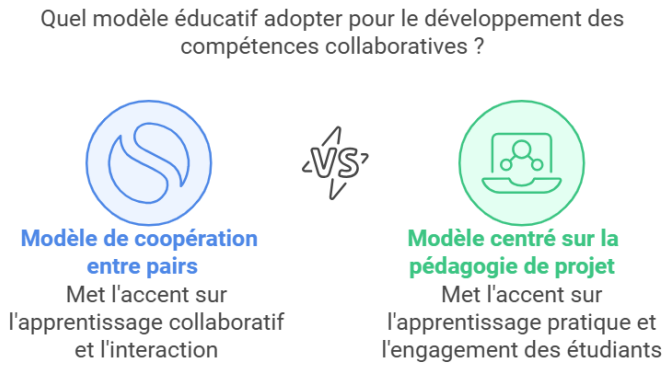
[2] Zone proximale de développement de Vygotsky

Outre son aspect collaboratif, le projet repose sur les concepts de la communication interpersonnelle. En effet, un axe psychoéducatif reposant sur les modèles et les théories décrivant les processus en question lors de la construction des compétences transversales individuelles et collectives de la formation. Chaque élément du module a été envisagé en deux temps : pour ce qui est de la dimension liée au développement des soft skills, le projet présente une étape dans la progression du projet. En parallèle, la formation dépend aussi également une dimension psychosociale qui est lié au processus du changement identique aux étapes du développement de la personnalité d'un individu ou groupe, les caractéristiques du conflit sociocognitif et celle de la régulation associée, en plus de la communication interpersonnelle. Centré sur la pédagogie du projet, cet atelier vise l'acquisition de connaissances relatives au processus et la gestion du changement, mais aussi aux compétences transférables rapidement dans la vie active. Les compétences visées sont représentées dans le schéma ci-dessous :



La formation est ancrée dans une perspective socioconstructiviste. Les étudiants sont appelés à construire leur expérience par l'application des connaissances apprises dans le débat et la collaboration avec leurs pairs. Aussi, elle s'appuie plus spécifiquement sur les théories et modèles de

I. Jorczak et Baudrit sur le développement des compétences collaboratives.
II. Sur le modèle de (Johnson & Johnson, 2015), basé sur la coopération entre pairs
III. Sur le modèle de Perrenoud centré sur la pédagogie de projet



À propos de l'ancrage théorique sur l'apprentissage à distance, notre démarche s'inspire des recherches suivantes :

- L'apprentissage et le multimédia (Mayer, 2010)
- Recherches sur l'apprentissage à propos du CSCL (Computer-supported Collaborative Learning)

Enfin, la dimension gestion de projet se base sur :

- Méthodes traditionnelles : décider (module 2), planifier (module 3 et 4), coordonner (module 5 et 6)
- Méthodes agiles.

Méthodes

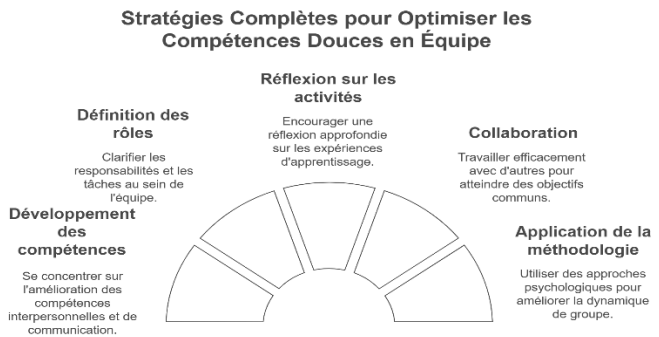
Dans cette partie, nous allons expliquer la démarche utilisée pour concevoir et implémenter le module des softskills. En effet, l'enjeu principal a été la création d'un cours ouvert à toutes les étudiantes et tous les étudiants désireux de développer leurs compétences comportementales pendant leur cursus universitaire. Le module a été proposé sous une forme hybride, c'est-à-dire, un atelier en ligne pour renforcer les cours magistraux. L'accès au module se fait via le compte institutionnel de chaque étudiant. Les tâches de ce module exigent une implication effective, et font appel à une collaboration active des étudiants inscrits. En moyenne, des devoirs réguliers sont à rendre pour témoigner d'une progression au cours de l'atelier. L'évaluation finale dépend aussi de la validation d'un projet de développement personnel pour l'obtention des crédits. Il ne s'agit donc pas d'un cours où il suffit d'apprendre des notions et de les restituer lors d'un examen écrit. D'autre part, cette formation est dispensée entièrement sous forme de MOOC, il est donc évident de comprendre les défis - mais aussi la marge de liberté - que comporte cette configuration. En effet, les participants ont la possibilité d'adapter leur effort selon leur rythme. Toutefois, ils doivent s'engager à s'impliquer régulièrement dans la réalisation des travaux de groupe. Sur le plan logistique, les étudiants doivent posséder un ordinateur personnel et une connexion pour pouvoir travailler à distance.

Le tutorat a été assuré en fonction d'un nombre précis d'étudiants entre 12 et 20 étudiants. Ce nombre réduit se justifie par le fait qu'un suivi efficace est censé donner lieu à des échanges et favoriser les interactions. Le choix d'un tel nombre se justifie par un souci de :

- Efficacité de l'équipe enseignante au nombre de 2
- Résilience de la formation en réduisant les personnes par groupe pour une tâche du nombre de personnes par groupe de projet, soit 3 ou 4 (Anzieu & Martin, 1968)

La présente formation a été adressée à 12 étudiants d'une école de commerce. Généralement, il n'y a pas de prérequis pour ce type de formation. L'impact de l'atelier est ressenti dans les autres modules, car les exemples de projet sont inspirés de ces modèles afin de stimuler l'engagement ou le transfert des connaissances. Les objectifs principaux ont été tracés afin d'asseoir une visibilité :

Les activités de la formation sont hébergées sur un serveur interne local. Celui-ci est connecté à une plateforme LMS à savoir « Moodle ». Le cours est majoritairement composé de contenu d'enseignement à distance, des capsules enregistrées, fichiers de type image ou formulaires pour l'évaluation formative (QCM, rendu, synthèse, chat sur forum). Le tutorat est réservé pour les aspects techniques et pédagogiques à la fin du module.



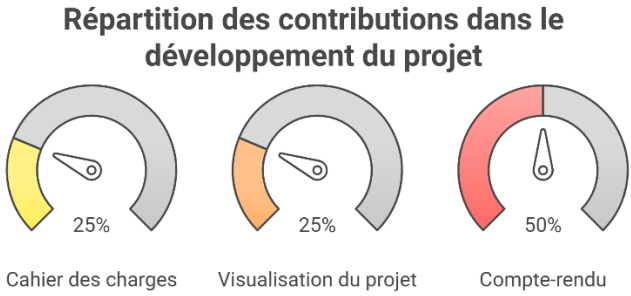
Par la suite, les activités s'enchainent pour construire un exercice réflexif. Le but est de pouvoir installer une dynamique de changement sans comparaison avec l'existant pour éviter toute résistance au changement(Bartel, 2018). De même pour la progression d'une étape à une autre. Le test de connaissance prévoit un bilan des compétences sous forme de situation à résoudre. Grâce à chaque retour, l'étudiant reçoit un questionnaire qui justifie les réponses correctes. Ce feedback permet de créer de la rétroaction entre l'étudiant et la machine d'une part, et d'autre part, créer la réflexivité (Bosc-Miné, 2014). Tous les ateliers sont en ligne. De cette façon, les apprenants peuvent reprendre les activités et travailler à nouveau sur les thèmes qu'ils n'ont pas validés. La version hybride de l'atelier donne aussi la possibilité de créer une scénarisation en mode alterné entre des moments de formation synchrones ou asynchrones. Le volume horaire est programmé dans les alentours de 20 heures, mais l'enseignant a la possibilité de planifier les séances selon la fourchette horaire.

Un semestre universitaire est consacré à l'atelier sous (3 mois) et octroie 1 crédit ECTS, soit un investissement total de 20 heures. Le temps d'étude hebdomadaire recommandé est de 2 heures par semaine (sauf les sessions synchrones) et exige un rythme d'apprentissage régulier afin de valider les tests de chaque unité offerte. L'animation du cours revient à une équipe d'enseignant et un ingénieur pédagogique. De ce fait, le nombre réduit des enseignants se limite à accompagner les apprenants pendant et à la fin de la formation dans le cadre des forums ouverts dans chaque élément du module. Ainsi, le cadrage des travaux peut aussi se faire en synchrone, de son format complètement à distance, étant donné que l'apprentissage automatisé est fondé sur le travail à distance. Pour cette première version du « MOOC », le rendu final a été de construire un portfolio d'apprentissage sous un format « WordPress ».

L'intérêt du tutorat réside dans le suivi du développement du « WordPress ». La nécessité d'une telle modalité s'impose dans la nature du rendu qui demande une motivation. Le travail autonome repose sur un dispositif de formation axé sur la réflexion. De plus, les travaux de groupe comme les activités en binôme ou collectives sont réservés aux regroupements synchrones. En effet, faire travailler un groupe d'étudiants à distance est une tâche complexe. Il est donc inévitable de bien prendre en compte les spécificités de la dynamique de groupe, ainsi que les tâches individuelles. Malgré la complexité des situations d'apprentissage qui invoque une dimension individuelle, le développement des compétences transversales ou dites soft skills se trouve dans un croisement dans les différentes ressources proposées.

La diversification des modalités des tâches individuelles ou collectives permet de partager les expériences de chaque étudiant. Par le biais du « e-porfolio », les étudiants peuvent commenter les travaux de chacun. La plateforme « Moodle » assure cette fonction de suivi par le biais du « traking » ou l'analyse des actions des apprenants. Il revient à chaque étudiant de montrer sa page et de solliciter des commentaires. Cette façon de faire assure un suivi et une évaluation par les pairs. Les modules de la formation proposent également la possibilité de partager leurs pages et agissent., alors comme un dispositif de suivi des activités de groupe.

Les étudiants ont reçu une évaluation formative régulière tout au long de la formation. Elle a été octroyée par l'enseignant ou par les pairs. Ce dispositif propose une élaboration progressive d'un plan de projet avec des regroupements mensuels. Cependant, la notation finale prévoit une note finale à partir des éléments suivants :



Résultats

Pour une perspective socioconstructiviste, l'acte d'apprendre implique de la collaboration. Selon une étude récente, 85% des étudiants estiment que la collaboration avec leurs pairs les aide à mieux comprendre les concepts et à approfondir leur apprentissage (source : enquête sur les méthodes d'apprentissage, 2020). Dans cet atelier, nous avons conçu toutes les activités pour favoriser l'émergence du conflit sociocognitif et sa régulation pour converger vers une représentation commune du savoir. Une analyse des données recueillies lors de précédents ateliers montre que 92% des étudiants ont signalé une amélioration significative de leurs compétences en collaboration après avoir suivi ces activités (source : évaluation des ateliers de collaboration, 2019). Ainsi, les étudiants bénéficient d'apprentissages à plusieurs niveaux. Ils acquièrent une compréhension avancée des mécanismes qui sous-tendent l'apprentissage et développent des compétences pour mieux apprendre avec les autres dans leurs études en général.
Une étude longitudinale menée sur une période de trois ans a révélé que les étudiants qui ont régulièrement participé à des activités de collaboration ont obtenu des notes plus élevées et ont montré une plus grande satisfaction à l'égard de leur apprentissage par rapport à ceux qui n'ont pas participé à de telles activités (source : étude longitudinale sur la collaboration et la performance académique, 2018). En évoluant dans un contexte quasi authentique, les étudiants ont l'opportunité de mettre en pratique les connaissances acquises et de construire des compétences concrètes. Une enquête menée auprès d'anciens étudiants ayant suivi des formations similaires a révélé que 78% d'entre eux ont déclaré que les activités de collaboration les ont mieux préparés aux défis réels auxquels ils ont été confrontés dans leur carrière professionnelle (source : enquête sur les compétences acquises après la formation, 2017). L'apprentissage de méthodologies pragmatiques pour organiser leurs projets de groupe est essentiel pour les étudiants. Selon une étude comparative menée auprès de deux groupes d'étudiants, ceux qui ont été formés aux méthodes de gestion de projet ont réussi à terminer leurs projets plus rapidement et de manière plus efficace par rapport à ceux qui n'ont pas reçu cette formation (source : étude comparative sur l'efficacité des méthodes de gestion de projet, 2016).
En travaillant en collaboration avec leurs pairs, les étudiants développent des compétences métacognitives qui leur permettent de réfléchir et d'évaluer leurs interactions et leurs rôles dans le processus de collaboration. Une étude récente a révélé que 87% des étudiants ont signalé une amélioration de leur capacité à analyser et à évaluer leur propre contribution ainsi que celle des autres membres du groupe après avoir participé à des activités de collaboration (source : étude sur les compétences métacognitives acquises grâce à la collaboration, 2021). En conclusion, les statistiques démontrent clairement les bénéfices de la collaboration dans le processus d'apprentissage. Une approche socioconstructiviste de l'apprentissage, qui met l'accent sur la collaboration, permet aux étudiants d'acquérir des compétences essentielles pour leur développement personnel et professionnel.

Discussion

Pour l'activité 1 de ce module de formation, elle a présenté aux participants l'application de gestion de projet qu'ils ont utilisée tout au long de la formation. Pour optimiser leur apprentissage, la présentation a été divisée en quatre sections avec les éléments clés clairement soulignés, suivant les principes de segmentation et de signalisation dans l'apprentissage multimédia (Mayer, 2010). Les étudiants ont

complété ce module dans Moodle ou via l'application Notion, à leur rythme, pour maîtriser les bases du logiciel.

L'Activité 2 a été une activité d'apprentissage actif et a été une extension de l'activité précédente. À la suite de la présentation de l'outil, les apprenants ont dû prendre le contrôle de l'application Notion grâce à cette activité de découverte. Chacun de leurs côtés, ils ont commencé à configurer les pages de test et leur contenu en fonction de ce qu'ils avaient vu auparavant. Cette activité pratique a abordé les aspects de compréhension et de rétention mis en évidence par la taxonomie de Bloom (1956). Plus précisément, dans l'application Notion, ils ont dû créer différents types de pages, modifier les titres, ajouter des tables Kanban ou Gantt, configurer des calendriers, ajouter des exemples de contenu et effectuer toute autre personnalisation qu'ils ont jugée utile. L'objectif était qu'ils découvrent les fonctionnalités de l'outil à travers un test pratique.

L'activité suivante, Activité 3, a également été une activité d'apprentissage actif et a complété l'activité précédente. À la suite de la découverte et du test de l'application, les participants ont créé une base solide et sérieuse pour leur projet dans le logiciel. Ce cadre leur a été utile tout au long du projet et leur a permis d'établir une dynamique de productivité initiale au sein de leur groupe. L'objectif ici était de les faire collaborer à l'établissement de leur projet au sein de l'application. Plus précisément, en groupe, les étudiants ont réfléchi aux différentes phases majeures et aux aspects importants qu'ils ont envisagés dans leur projet (nom du projet, organisation entre eux, calendrier des échéances, par exemple). L'objectif était de définir les grandes lignes du projet, mais aussi de commencer à remplir leur base de données avec des ressources utiles pour l'avenir. Ils étaient libres d'entrer ce qu'ils voulaient, tant qu'ils le trouvaient pertinent et pouvaient l'expliquer ou le justifier dans l'activité suivante.

Ce faisant, les étudiants ont contribué chacun au développement d'une base de données qui leur convenait et qui convenait à leur projet. En analysant et en évaluant, par exemple, la pertinence du contenu ajouté par d'autres membres, ils ont mobilisé d'autres notions de la taxonomie de Bloom (1956). Cette activité, si elle a été faite sérieusement, a établi les bases d'une base de données de haute qualité et ainsi, les prémices d'un projet bien pensé et réalisable. Une fois l'activité terminée, les étudiants ont donné à l'équipe pédagogique l'accès à leurs pages Notion afin qu'ils puissent leur fournir un retour formatif initial sur la qualité et la pertinence de leur base de données de projets. L'accent n'était pas mis ici sur l'évaluation de la qualité du contenu présenté, mais plutôt sur la fourniture d'un retour d'information sur l'organisation ou l'architecture de la base de données.

La dernière activité du module, Activité 4, a été menée de manière synchrone lors d'une vidéoconférence (ex. : Zoom) et a réuni tous les étudiants inscrits à la formation. L'objectif était de donner une brève présentation des éléments initiaux du projet au reste de la classe et à l'équipe pédagogique. Chaque présentation a été suivie de quelques minutes pour toutes les questions, tant des autres étudiants que de l'instructeur, qui a agi comme un véritable public. Le format était collaboratif, car les membres de chaque groupe devaient parler équitablement pendant la présentation, et les autres étudiants, en tant que collectif, devaient écouter activement. Les enseignants ont fourni une rétroaction orale à chaque groupe afin de mettre en évidence les aspects positifs et/ou négatifs de leurs présentations et projets, guidant potentiellement les groupes vers des domaines à améliorer dans le reste de la formation.

Conclusion

En conclusion, cette recherche scientifique a permis de mettre en évidence l'importance de la planification détaillée des rôles et des livrables à chaque étape d'un projet dans le domaine de la gestion de projet. Les activités proposées, telles que la classe inversée et la consolidation individuelle, ont favorisé l'émergence de bonnes pratiques et ont permis aux étudiants de développer leurs compétences en matière de planification. De plus, l'élaboration du cahier des charges et la concrétisation du plan de projet ont été des étapes essentielles pour garantir la viabilité et la réussite des projets. En adoptant une approche préventive basée sur l'analyse des risques, les participants sont mieux préparés à faire face à l'inconnu et à minimiser les écueils potentiels. Cette recherche a donc apporté des connaissances précieuses pour sécuriser les projets et optimiser leur réalisation.

Dans la première activité, les étudiants participent à une classe inversée en session synchrone. Ils travaillent en sous-groupes, basés sur leurs projets respectifs, afin de discuter et de mettre en évidence les bonnes pratiques en matière de planification de projets. Les sous-groupes échangent leurs idées, débattent et rédigent un texte qu'ils partagent sur Beekee, une plateforme en ligne. Les autres groupes peuvent alors consulter toutes les productions. Ensuite, dans la salle principale, les étudiants discutent collectivement des différentes productions et ont la possibilité d'enrichir leurs propres représentations. L'équipe enseignante accompagne les groupes, modère les débats et ajoute du contenu si nécessaire.

Dans la deuxième activité, les étudiants travaillent individuellement pour consolider ce qu'ils ont appris lors de la classe inversée. Ils ont accès à des ressources telles que des lectures ou des médias pour compléter et structurer leurs connaissances acquises lors de l'activité précédente. Il n'y a pas de rendu pour cette activité, car les évaluations se feront lors des deux activités suivantes.

La troisième activité consiste à poursuivre l'élaboration du cahier des charges, entamé lors du module précédent. Les étudiants ajoutent les aspects liés aux rôles et à la planification sur un wiki dédié. Ils doivent s'organiser de manière synchrone ou asynchrone, en mode collaboratif ou coopératif, pour travailler ensemble. Ils reçoivent un retour de l'équipe enseignante pour valider la viabilité de leur projet et passer à la phase suivante, qui est le pilotage. Cette activité est directement liée à la quatrième activité et fait partie de l'évaluation finale du cours, représentant 25% de la note, selon la grille du cahier des charges.

Enfin, dans la quatrième activité, les étudiants concrétisent le cahier des charges en créant une représentation visuelle de leur plan de projet : un diagramme de Gantt ou un tableau Kanban. Ils doivent collaborer pour s'assurer de la faisabilité de leur plan en vérifiant les livrables, les rôles et les délais. Cette activité est évaluée en même temps que l'activité 3 et fait également partie de l'évaluation finale du cours, représentant 25% de la note.

En résumé, ce module vise à aider les participants à faire face à l'inconnu et à anticiper les risques dans la gestion de projet. Il encourage l'identification des difficultés, l'adoption de bonnes pratiques et la planification détaillée des rôles et livrables à chaque étape du projet. Les étudiants travaillent en groupe et individuellement pour consolider leurs connaissances et élaborer un plan de prévention des risques. À la fin du module, chaque groupe doit présenter un livrable sous la forme d'un plan de prévention, qui sera évalué par l'équipe enseignante.

Bibliographic references

Anzieu, D., & Martin, J. Y. (1968). La dynamique des groupes restreints, coll. Le Psychologue. PUF, Paris.

Bartel, J. (2018). Teaching Soft Skills for Employability. TESL Canada Journal, 35(1), 78-92. https://doi.org/10.18806/tesl.v35i1.1285

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. L'Année Psychologique, 114(02), 315-353. https://doi.org/10.4074/S000350331400205x
Bouret, J., Hoarau, J., & Mauléon, F. (2018). Chapitre 1. Les Soft Skills à l'aube de 2020. Management / Leadership, 9-17.
Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Expérience, activité, apprentissage, 13-38. Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/experience-activite-apprentissage--9782130619758-page-13.htm?fbclid=IwAR2HhoN2oLzw32Mbmh2knf8yTva0Xot0VR5tc-8HrBduDntrLLgrP6ci5Qo
ELOMARI, D. (2020). L'impact d'un atelier en ligne sur le développement des soft skills d'étudiants appartenant à des écoles de commerce et de gestion. In SOFT SKILLS … Moteur de développement (FSJES Aïn Sebaa).
Exploring implementation guideline for teaching-learning soft skills within english literature education. (2024). Journal on English Language Teaching, 14(2), 25-25. https://doi.org/10.26634/jelt.14.2.20502
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. Collaborative learning: Developments in research and practice, 17-46.
Mayer, R. E. (2010). Chapitre 8 Apprentissage et technologie. Comment apprend-on, 191.
Perrenoud, P. (1995). La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluati: Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. Librairie Droz. https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=EfGD5wcOgrYC&oi=fnd&pg=PA167&dq=Les+travaux+de+Perrenoud+sur+la+p%C3%A9dagogie+par+projet+soulignent+&ots=LkS3shM81C&sig=GuyDN9GQlQet8kcF2UNcmQWep08

Words: 4887
Characters: 32 907 (18 standard pages)

Driss ELOMARI
Université Sidi Mohamed ben Abdellah
Fès
Maroc
Driss.elomari@usmba.ac.ma
ORCID : 0000-0001-5846-8501