

*REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE BATNA*

*FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS*

*MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE MAGISTERE
OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES*

***THEME : L'APPRENTISSAGE COOPERATIF :
POUR UNE PEDAGOGIE ACTIVE DE
L'EXPRESSION ORALE EN FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE CHEZ LES APPRENANTS DE LA
DEUXIEME ANNEE MOYENNE DU C.E.M.
FELLAHI AHMED DE RAS EL-AIOUN-WILAYA DE
BATNA***

Sous la direction du :

Dr. Metatha Mohamed el Kamel.

Présenté et soutenu publiquement par :

Merabet Souad.

Promotion 2005-2006

SOMMAIRE

INTRODUCTION :	1
PROBLEMATIQUE :	3
METHODOLOGIE :	5
MOTIVATION DU CHOIX :	6
HYPOTHESES :	7

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : APRENTISSAGE, MOTIVATION ET COOPERATION.

Introduction :	10
I- Apprentissage et motivation :	11
I-1-Définition de l'apprentissage :	11
I-2-Définition de la motivation :	12
II- Les principales théories de l'apprentissage et de la motivation :	13
II-1- L'approche béhavioriste :	13
II-2-L'approche cognitiviste :	14
II-3-L'approche humaniste :	17
II-4-L'approche développementale :	18
III- Apprentissage et coopération :	21
III-1-Définition de la coopération :	21
III-2-La coopération en éducation :	22
Conclusion :	25

CHAPITRE 2 :L'APPRENTISSAGE COOPERATIF : THEORIES ET METHODES.

Introduction :	27
I- L'apprentissage coopératif :	28
I-1-Définition de l'apprentissage coopératif :	28
*Apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif :	29
I-2-Les éléments de l'apprentissage coopératif :	30
II- Théories de l'apprentissage coopératif :	35
II-1-Explications liées à la motivation :	35
II-2-Explications liées à l'apprentissage :	40

III- Les méthodes de l'apprentissage coopératif :	43
III-1-La méthode " Découpage " :	43
III-2-La méthode " Apprendre ensemble " :	44
III-3- La méthode " Recherche en groupe " :	44
III-4- La méthode " Apprentissage en équipe " :	45
III-5- La méthode " Découpage II " :	45
IV- L'apprentissage coopératif par rapport aux autres méthodes pédagogiques :	46
Conclusion :	48

CHAPITRE 3 : LA COMMUNICATION ORALE DANS LES GROUPES RESTREINTS.

Introduction :	50
I- Eléments de définitions :	51
I-1-Définition de la communication :	51
I-2-Définition de l'oral :	53
*Qu'est-ce que l'expression orale ? :	53
I-3-Relation : communication et expression orale :	54
I-4-L'expression orale en approche communicative :	55
II- Théories et modèles de communication :	57
II-1-Le modèle de Shannon et Weaver :	57
II-2-le modèle de Harold D.Lasswell :	58
II-3-Le modèle de Riley et Riley :	59
II-4-Le modèle de Jakobson :	61
III- Le petit groupe et la communication :	62
III-1-Définition du petit groupe :	62
III-2-Le petit groupe et contraintes de communication :	64
III-3-La répartition des rôles dans les groupes :	71
*Le rôle du leader dans un petit groupe :	73
III-4-L'apprentissage coopératif et la communication orale en langue étrangère :	74
Conclusion :	76

PARTIE PRATIQUE :

CHAPITRE 4 : CADRE GENERAL ET DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION.

Introduction :	79
I- Le choix de l'établissement :	81
II- Les étapes de l'expérimentation :	83
II-1-La première séance : La planification (Durée : 2 heures)	85
II-2-La deuxième séance : Les discussions de groupes et l'exécution de l'activité(Durée : 2 heures) ..	87
II-3-La troisième séance : L'évaluation du travail de groupes : (Durée : 1 heure)	89

CHAPITRE 5 : PRESENTATION DU CORPUS ET ANALYSE DES ENREGISTREMENTS.

I- Présentation du corpus :	95
II- Analyse des enregistrements :	96
II-1-L'enregistrement n1 : l'analyse des discussions :	96
II-2-L'enregistrement n2 : l'analyse des présentations orales :	104
II-3-L'enregistrement n3 : l'analyse des opinions des apprenants vis-à-vis de l'expérience vécue en groupe :	106

Conclusion :	110
---------------------------	------------

CONCLUSION GENERALE :	112
------------------------------------	------------

ANNEXES :	115
------------------------	------------

BIBLIOGRAPHIE :	146
------------------------------	------------

Remerciement :

Je tiens à remercier chaleureusement mon encadreur Dr Metatha Mohamed el Kamel de son aide précieuse afin d'améliorer le contenu de ce travail.

Mes remerciements vont également aux :

Monsieur le directeur de C.E.M fallahi Ahmed de Ras el Aioun.

Le surveillant Mosbah El Aide, le mari de ma sœur.

L'enseignant Daikha Kamel pour sa collaboration.

Les élèves de deuxième année moyenne de leur contribution.

Mes vifs remerciements vont aussi à mes professeurs de première année magistère pour tout ce qu'ils m'ont offert comme connaissances et conseils.

A tous ceux qui ont contribué à la réalisation de mon travail.

Dédicace :

Je dédie ce travail à :

-L'âme de mon cher père.

-A ma chère mère qui m'a appris la patience et la persévérance.

-A mon cher époux qui m'a encouragé à entamer mes études supérieures. Je te dis merci pour ta compréhension et ta patience.

-A mes sœurs et frères, à mes nièces et neveux.

-A mes amies : Houda, Khira, Samra, Souhila, Dehbia, Narimène, Salima, Souad, Djemaâ, Sihem, Salima, Dalila, Asma, Sihem.

-A tous ceux que j'aime et j'apprécie.

Introduction :

Depuis le début du 20^{ème} siècle, avec les théoriciens de l'école active diverses formes de travail par groupes sont mises en œuvre à des fins proprement pédagogiques. Une pédagogie, qui se veut centrée sur l'apprenant et qui cherche à fonder ses méthodes sur la connaissance des conduites spontanées de celui-ci (ou tout au moins non scolaires) ; est nécessairement amenée à prendre en considération son aspect social : L'élève qui apprend ne vient pas seul en classe, il prend avec lui tout son contexte familial, sa culture, ses repères socio-culturels. Cet ensemble de facteurs a une influence considérable sur son apprentissage. Les relations que l'élève entretient avec ses camarades de classe, le rôle qu'il joue au sein du groupe sont également des éléments importants pour son apprentissage : *« associé à ses camarades, l'élève échappe à l'écrasant face à face avec le maître .Il n'est plus un auditeur passif ou l'exécutant plus ou moins zélé des consignes magistrales. Il est porté à s'exprimer, à faire des projets, à prendre des initiatives, en un mot à devenir actif »*¹.

Dans une classe de langue, l'apprentissage du français langue étrangère est un processus dynamique impliquant des processus de communication et d'interaction et c'est essentiellement les situations d'interactivité qui permettent à l'élève une meilleure prise en charge de son apprentissage et l'en rendent acteur et non simple receveur .Yves Saint Arnaud dit : *« L'interaction de chaque membre avec une cible commune* définit le phénomène de participation. Les relations qui s'établissent entre les personnes permettent une communication qui crée des liens de solidarité entre les membres »*².

L'apprentissage de l'oral se fait pour une large part en classe, durant des années le maître présente à l'élève un modèle de la maîtrise de la parole, il lit, explique, raconte,

¹ -Ferry, Gilles, *La pratique du travail en groupe*, Dunod, Paris, 1970, p81

*cible commune : appellation équivalente à objectif ou but commun.

² - Yves, Saint-Arnaud ,*Les petits groupes : participation et communication*, CIM édition, Montréal, Québec, 1989, p71

ordonne, évalue, argumente illustrant la variété des actes de parole. Philippe Perrenoud affirme : « *Le maître est un acteur qui propose une mise en scène ininterrompue du verbe sous toutes ses formes* »¹. Certes, en général le maître monopolise la parole alors ses élèves n'écoutent pas toujours et surtout même lorsqu'il s'adresse à toute la classe, il les apostrophe et les met en demeure de répondre à ses questions, de suggérer des hypothèses, de même lorsqu'il leur demande de se mettre à la tâche en petits groupes, il s'attend à ce que l'interaction entre eux respecte ses consignes, même en faisant la part du bavardage, des interventions spontanées, de l'indiscipline, on se trouve, en effet ; dans un système de communication très inégalitaire en ce qui concerne la distribution du pouvoir et du temps de parole.

La maîtrise de l'oral s'acquiert essentiellement par la pratique ; or cette pratique prend du temps, en effet, il n'y a pas de pédagogie de l'oral sans temps de parole. Tant pour le groupe que pour chacun des élèves. Pratiquer une pédagogie de l'oral c'est aménager dans la vie de la classe des moments nombreux et réguliers pendant lesquels les élèves ont l'occasion de s'exprimer et de s'écouter sur toutes sortes de sujets (écouter le maître et répondre à ses questions n'est qu'une forme d'échange parmi d'autres ; elle ne devrait pas être la seule). Ph.Perrenoud ajoute : « *la pratique de l'oral ne peut être formatrice que si elle correspond à un véritable besoin de s'exprimer ou de comprendre autrement dit une pédagogie de l'oral passe par la création de véritables situations de communication, avec de véritables enjeux entre les interlocuteurs. Les élèves ne peuvent s'investir dans la communication que s'ils en voient le sens et l'intérêt, une pédagogie de l'oral ne peut être qu'une pédagogie active et fonctionnelle* »². Une pédagogie de l'oral consiste donc ; d'abord à multiplier les

¹ - Philippe Perrenoud, Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral, 1991 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_10.html

² -Philippe Perrenoud, À propos de l'oral, 1988
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

situations de communication, les occasions de s'exprimer, de s'expliquer, de décrire ; d'argumenter, de décider. En définitive, la principale ressource d'une pédagogie de l'oral, c'est le fonctionnement du groupe classe, la nature du rapport pédagogique, les modes de coopération institués entre élèves.

Problématique :

C'est dans le prolongement de cette vision que notre réflexion portera sur le système scolaire algérien qui préconise l'interaction entre les élèves. Le travail en groupes coopératifs se prête bien à cette interaction, du moins pour l'apprentissage du français or les instructions officielles soulignent que l'objectif prioritaire de l'enseignement d'une langue étrangère est de développer la compétence de communication : *« l'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire. Ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et l'utiliser à des fins de communication et de documentation »*¹. Il est donc important d'avoir recours au travail de groupe dans le cadre du nouveau programme : *« La nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande communication : entre enseignant/élèves et élèves/élèves. Cette interaction permet un meilleur suivi des élèves en difficulté »*².

La méthode de l'apprentissage coopératif offre donc de multiples avantages. Elle permet à l'enseignant:

¹ - Programme de la 3^{ème} année moyenne, Langue française, O.N.P.S., Juillet 2004, p20

² -Idem, p22

- de varier les contextes d'utilisation de la langue et donc exposer les élèves à l'utilisation de différents registres de langue, adaptés aux diverses situations de communication.
- de donner à tous les élèves la possibilité d'utiliser la parole de façon exploratoire, pour penser leur apprentissage, et de s'exprimer plus longuement en français : « Prenant conscience par le biais de moment de verbalisation de ses stratégies d'acquisition, l'élève fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur son propre apprentissage) »¹.
- d'amener les élèves à reconnaître les limites de la réflexion individuelle et à reconnaître le besoin de contribuer à une meilleure compréhension mutuelle.
- d'amener les élèves à se respecter et à respecter autrui.
- d'amener les élèves à mieux comprendre et évaluer leurs démarches d'apprentissage : « L'enseignant doit parfois évaluer toute sa classe pour mesurer le degré d'acquisition des apprentissages. Par ailleurs, on doit, à intervalle régulier, offrir aux élèves la possibilité de s'auto-évaluer et d'être évalués par leurs pairs afin de favoriser chez eux la prise de conscience de leur cheminement »²
- d'amener les élèves à être responsables de leur apprentissage : « Les apprentissages seront centrés sur l'élève qui en devient le principal acteur »³.

Dans notre travail de recherche, on essayera de déterminer le rôle de l'apprentissage coopératif ; au sein d'un groupe-classe de deuxième année moyenne, des apprenants âgés de 12 à 14 ans et qui sont en contact avec la langue française depuis quatre ans,

¹ - Programme de la 3^{ème} année moyenne, Langue française, O.N.P.S., Juillet 2004, p23

² - Idem, p24

³ - Idem, p23

dans le développement de l'expression orale en français langue étrangère. Notre but est de :

-mettre en valeur des orientations ; basées sur des fondements théoriques en matière de coopération, et des outils pratiques pour organiser ce type de travail de groupe en classe.

-Evaluer l'efficacité de cette pratique dans la consolidation des capacités de la production orale en langue française. Dès lors, maintes questions surgissent :

-Qu'est-ce que l'apprentissage coopératif ? Quels sont ses fondements et ses méthodes ?

-L'apprentissage coopératif vise-t-il à réduire la peur de s'exprimer et à créer chez l'apprenant l'envie de dire ?

-L'apprentissage coopératif développe-t-il la production orale en français langue étrangère ?

Methodologie :

Le travail que nous allons présenter sera organisé en deux grandes parties : l'une théorique et l'autre pratique.

Dans la partie théorique, nous mettrons l'accent sur la notion de l'apprentissage coopératif et ses conséquences sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Le contenu de cette partie se répartit en trois grands chapitres :

Dans le premier chapitre, nous aborderons les trois notions : apprentissage, motivation et coopération voir les principales théories de l'apprentissage et de la motivation.

Dans le deuxième chapitre, nous définirons la notion de l'apprentissage coopératif et par la suite nous étalerons ses principales théories et méthodes.

Dans le troisième chapitre, nous entamerons la communication orale dans les groupes restreints. En premier lieu, nous ferons le point sur la notion de communication, de l'oral et de l'expression orale. En second lieu, nous parlerons des théories et modèles de communication. En dernier lieu, nous définirons le petit groupe, les contraintes de communication et la répartition des rôles dans les groupes pour parvenir enfin à établir la relation entre l'apprentissage coopératif et la communication orale et par là même l'expression orale en langue étrangère.

Pour mener à bien notre recherche, qui consiste à déterminer le rôle de l'apprentissage coopératif dans la consolidation de l'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième année moyenne du C.E.M Fellahi Ahmed de Ras el- Aioun, nous ferons appel à la méthode expérimentale, basée sur l'analyse des enregistrements.

Concernant l'échantillonnage, il sera pris sous forme d'un groupe représentatif de seize (16) élèves dont l'âge varie entre 12 et 14 ans de sexes différents.

Quant à la partie pratique, elle sera organisée en deux chapitres :

Le premier chapitre nous permettra d'identifier le lieu et les étapes de l'expérimentation.

Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation du corpus et l'analyse des enregistrements.

Enfin, notre travail s'achève par une conclusion générale qui résume les résultats obtenus.

Motivation du choix :

Le thème : « L'apprentissage coopératif : pour une pédagogie active de l'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième année moyenne du C.E.M Fellahi Ahmed de Ras el-aioun » n'est pas le fait du hasard.

Après la courte expérience dans le domaine de l'enseignement du français avec des apprenants de la deuxième année moyenne, nous avons remarqué qu'ils ne s'expriment en langue étrangère qu'en de très rares occasions. Malgré les quatre années d'apprentissage, ils arrivent en deuxième année avec des difficultés d'expression marquée par des réticences à expliquer devant le groupe-classe et un bagage lexical très insuffisant. Ce sont là les deux raisons parmi tant d'autres qui nous ont incité à nous intéresser à l'expression orale.

Notre expérience de l'apprentissage du français nous laisse supposer que le travail de groupe est plus efficace et plus motivant. D'un côté, le climat du travail coopératif favorise la communication orale et donne plus d'assurance aux participants. De l'autre, le groupe restreint constitue le lieu privilégié qui permet de lutter contre le trac et l'angoisse.

Hypothèses :

Nous estimons qu'une didactisation d'activités d'apprentissage fondées sur une pédagogie de la coopération ne peut que déboucher sur l'apprentissage beaucoup plus efficace qu'une juxtaposition d'efforts individuels :

-A ce titre la dynamique que crée l'interaction par la coopération engendrerait la motivation des participants qui seront par la suite plus intéressés et donc plus actifs.

-Le jeu des échanges au sein du groupe restreint donnerait aux apprenants l'habitude de parler, d'exprimer leurs idées, de les confronter avec celles des autres, ce qui développerait l'expression orale en français.

PARTIE THEORIQUE

*CHAPITRE I : APPRENTISSAGE,
MOTIVATION ET COOPERATION*

Introduction :

La plupart des personnes qui enseignent sont constamment à la recherche de nouveaux moyens pour encourager leurs apprenants. Travailler en petits groupes peut aider les élèves à avoir des attentes qui favorisent l'apprentissage. Si les groupes sont hétérogènes, les élèves penseront que chaque groupe a autant de chances de succès que les autres et la même tâche étant considérée comme moyennement difficile par tous les groupes. Il en va autrement dans les classes axées sur l'apprentissage individuel ou compétitif, où quelques élèves seulement croient que la tâche est moyennement difficile, plusieurs la jugeront trop facile et d'autres, trop difficile. Partant de l'importance de ces trois concepts : l'apprentissage, la motivation et la coopération, on a choisi de les aborder dans le présent chapitre.

I-Apprentissage et motivation :

I-1-Définition de l'apprentissage :

« L'apprentissage est un processus qui aboutit, au niveau de la pensée et du comportement, à un changement relativement permanent résultant de l'expérience et de la pratique »¹. Dans le manuel de psychologie, Christian Georges affirme :

« l'apprentissage est une amélioration stable du comportement ou des activités intellectuelles attribuables à l'expérience de l'individu. Ce terme désigne également le processus au cours duquel cette amélioration se produit »². Par cette définition l'auteur entend désigner non pas tous les progrès, mais le sous-ensemble des progrès ayant une cause particulière liée aux interactions de l'individu à son environnement, il exclut en particulier les progrès dus à la maturation du système nerveux. En somme, différentes explications ont été proposées quand à la façon dont l'être humain apprend. Les théoriciens béhavioristes essaient de répondre aux deux questions suivantes : qu'est-ce qui pousse l'individu à apprendre ? Comment peut-on rendre l'apprentissage plus efficace par des moyens extérieurs au sujet ? Les cognitivistes s'interrogent plutôt sur la façon dont l'information est traitée et sur les moyens d'améliorer les facultés intellectuelles. Les humanistes se demandent comment les élèves apprennent à devenir des adultes qui donnent leur pleine mesure. Enfin, les Développementalistes tentent de savoir comment les enfants apprennent à mesure qu'ils mûrissent.

¹ -Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p11

² - Mathieu, Jacques et Thomas, Raymond, *Manuel de psychologie*, Editions VIGOT, Paris, 1985, p205

I-2-Définition de la motivation :

«La motivation fournit l'énergie nécessaire à l'action et oriente celle-ci vers un but précis. Les notions d'énergie et d'orientation sont au cœur même de la définition. L'énergie est le moteur qui engendre l'action ; l'orientation est le volant qui dirige l'énergie». ¹ Elle est aussi : «L'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin, de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante»². La motivation concerne donc l'approfondissement des motifs qui nous pousse à agir et l'étude du processus qui nous met en mouvement. Le psychologue humaniste américain Abraham Maslow , cité par Nicole Lautier, disait : « Le besoin est à la base de la motivation »³. Il proposait une pyramide de besoins avec les besoins physiologiques ou primaires (manger, dormir, boire...etc.) au niveau inférieur et les besoins d'accomplissement ou de réalisation de soi (réussite, confiance de soi...etc.). Toutes les doctrines portant sur la motivation ont fait l'objet de débats. De nombreux psychologues de l'école béhavioriste pensaient que l'organisme recherche la stimulation minimale et qu'il se comporte de manière à favoriser l'état de non-stimulation. Les théories cognitivistes récentes indiquent cependant que l'être humain recherche plus à optimiser sa motivation qu'à la minimiser. Ces théories offrent ainsi une meilleure explication des comportements de curiosité et d'exploration, des goûts esthétiques et de recherche de la variété. Bref, la motivation est un facteur crucial de la réussite or les élèves apprennent plus facilement quand ils aiment ce qu'ils apprennent.

¹-Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif :Théories,méthodes,activités*,Les Editions de la Chenelière,Montréal,1996,p11

² - Lieury, Alain et Fenouillet ,Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997, pp1- 2

³ -Lautier, Nicole, *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, p208

II-Les principales théories de l'apprentissage et de la motivation :

II-1- L'approche béhavioriste :

« Le béhaviorisme signifie littéralement science de comportement. Il vise à définir les conditions situationnelles auxquelles un sujet est confronté et à enregistrer rigoureusement les réponses correspondantes »¹. Dans la lignée des théoriciens qui considèrent l'apprentissage comme le résultat d'un processus de conditionnement s'ajoute le nom de Skinner qui pense que pour motiver les élèves, il faut chercher quels sont les renforcements qui accroissent les chances d'obtenir les comportements souhaités. Il distingue entre deux types de renforcements² :

1-1-Les renforcements positifs (ou récompenses) : ils ont un effet sur l'apprentissage lorsqu'ils surviennent après un comportement souhaité. De son part Philip Abrami parlait de plusieurs types de renforcement positifs en classe :

***Les renforcements sociaux :** les félicitations, les sourires, les petites tapes dans le dos et les marques d'attention,...

***Les renforcements fondés sur l'activité :** les excursions, les jouets et les jeux,...

***Les renforcements symboliques :** les notes, les points d'amélioration et les certificats,...

***Les renforcements tangibles :** les livres, les autocollants et les crayons feutres,...

En général, les renforcements sont des stimuli extérieurs. Toutefois, les béhavioristes admettent de plus en plus qu'un renforcement peut également être intérieur. Ainsi, les stimuli symboliques sous forme d'affirmations mentales (Bravo !

¹ -Aurèle, Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'université de Québec, 1982, p15

² - Gaonc'h, Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Les éditions Didier, Paris, 1991, pp13-21

J'ai fait du bon travail !) peuvent être, dans certaines situations, les seuls renforcements possibles et permettre malgré tout d'affermir le comportement.

1-2-Les renforcements négatifs : ils affermissent aussi le comportement, mais ils agissent autrement. Ils suppriment un élément négatif ou indésirable, une fois le comportement souhaité obtenu. Par exemple, si un élève accomplit de façon satisfaisante la tâche qui lui est assigné en classe, il pourrait avoir congé de devoirs à la maison. S'il considère les devoirs comme une corvée, en être libéré constituera un renforcement. Selon Abrami, il ne faut pas confondre '*renforcement négatif*' et '*punition*' : « *le renforcement négatif affermit le comportement souhaitable, alors que la punition supprime un comportement indésirable* »¹.

II-2-L'approche cognitiviste :

Saint Yves Aurèle reconnaît aux théories cognitives les deux volets suivants² :

2-1-Théories axées sur l'apprentissage : elles sont particulièrement représentées par Ausubel qui présume que les connaissances d'un individu sont organisées hiérarchiquement : au sommet, l'on retrouve les idées clés générales stables ; puis, viennent les contenus plus particuliers moins stables. Un des modes d'apprentissage qu'il préconise est celui de la pédagogie par la découverte 'Discovery learning' ce qui permet à l'apprenant de découvrir par lui-même, avec ou sans guide, tout l'objet de l'apprentissage avant de l'intégrer dans sa structure cognitive.

2-2-Théories axées sur le développement : représentées notamment par Jérôme Bruner qui met spécialement l'insistance sur la préparation mentale de l'apprenant et de la structuration des connaissances qui consiste à apprendre comment des éléments sont interreliés. Bruner, affirmait qu'il faut aider l'apprenant : « *...à découvrir de lui-même*

¹ -Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p12

² - Aurèle, Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'université de Québec, 1982, pp51-53

les vérités qu'il doit connaître, ou à résoudre des problèmes grâce à sa créativité naturelle, avec un minimum de connaissances emmagasinées »¹.

Aussi, Piaget pose les fondements de développement lesquels se basent sur l'existence d'une interaction continue entre l'enfant et son environnement. Il envisage différents processus qui permettent d'accroître notre capacité de traiter un grand nombre de données :

***L'automatisme :** Selon Abrami : *« l'automatisme permet à la personne qui apprend de se concentrer sur des tâches plus complexes »²*. Grâce à des exercices intensifs, on peut faciliter certaines tâches comme reconnaître les mots et prendre des notes au point de les rendre automatiques.

***La répétition :** Si l'élève a beaucoup de matières à assimiler et peu de temps, il peut choisir d'utiliser la répétition. Il répète intérieurement les termes importants jusqu'à ce qu'il puisse les mettre par écrit.

***Le regroupement :** une stratégie consiste à regrouper les éléments semblables. Ainsi Abrami donnait l'exemple d'un élève qui, pendant un cours sur les origines de la Seconde Guerre mondiale, l'élève a avantage à grouper les causes en trois catégories : les causes économiques, les causes sociales et les causes politiques.

***L'élaboration :** elle consiste à : *« dégager les relations qui existent entre les notions et les connaissances qu'on a déjà »³*. Par exemple, quand un élève explique ses idées à ses partenaires, qu'il les illustre par des exemples ou qu'il répond aux questions des autres, toutes ces activités l'aident à élaborer ses idées.

¹ -Idem, p52

²-Philip.C.Abrami et al; *L'apprentissage coopératif :Théories,méthodes,activités*,Les Editions de la Chenelière,Montréal,1996,p13

³ - Ibid

2-3-Théories axées sur la motivation :Philip Abrami distingue deux types de théories liées à la motivation¹ :

***La théorie de l'accomplissement** : élaborée en 1964 par Atkinson qui considère que trois facteurs influent sur la disposition de l'élève à s'engager dans une tâche axée sur l'accomplissement : le désir de réussir, l'espoir du succès et l'évaluation des conséquences de la réussite. En effet, plusieurs élèves sont motivés par le désir d'éviter l'échec, la honte, le ridicule ainsi que la punition associée à l'échec. Il ajoute qu'il existe aussi trois facteurs qui influent sur le refus de l'élève de s'engager dans une tâche axée sur l'accomplissement : le désir d'éviter l'échec, le fait de s'attendre à un échec et l'évaluation des conséquences de l'échec. Il explique que les élèves très motivés à s'accomplir choisissent des tâches moyennement difficiles parce qu'ils s'efforcent aussi bien de maximiser leurs chances de succès que d'évaluer les conséquences d'une réussite : une tâche plus facile offre toutes les chances de succès, c'est pourquoi l'élève qui a un grand besoin d'accomplissement choisit en général des tâches moyennement difficiles. A l'opposé, les élèves qui désirent avant tout éviter l'échec, opteront pour des tâches faciles afin de minimiser les risques ou ils choisiront des tâches difficiles qui n'entraînent pas, en cas d'échec, une punition sévère : s'il peut être humiliant de manquer un but accessible, il n'y a aucune honte à échouer quand on tente l'impossible.

***La théorie de l'attribution causale** :élaborée en 1986 par Weiner, elle s'intéresse aux raisons que donnent les élèves pour expliquer leur rendement scolaire. Parmi les nombreuses explications formulées par les élèves pour justifier la réussite ou l'échec scolaire, le chercheur cite quatre facteurs :

***La capacité** : suffisante ou insuffisante.

***L'effort** : suffisant ou insuffisant.

¹-Idem, pp14-16

***La difficulté de la tâche** : facile ou difficile.

***Le hasard**.

Selon la théorie de l'attribution causale, les croyances qu'entretiennent les élèves déterminent en grande partie leurs pensées, leurs émotions et leurs actions subséquentes. Ainsi les élèves qui attribuent leur échec à l'insuffisance de leurs capacités croiront de moins en moins au succès et, par conséquent, feront de moins en moins d'efforts pour réussir. A l'opposé, celles ou ceux qui attribuent leurs échecs à l'insuffisance de leurs efforts ne modifieront pas leurs attentes, mais redoubleront d'efforts pour réussir.

II-3-L'approche humaniste :

Les théories humanistes de la motivation sont centrées sur le développement de la personne sur tous les plans : cognitif, affectif et social. Plusieurs humanistes soutiennent qu'une éducation fondée sur des principes humanistes permet d'améliorer la maîtrise des matières scolaires et les performances intellectuelles en général. D'autres affirment qu'il importe un peu de savoir s'il y a un lien entre un enseignement humaniste et le rendement scolaire puisque : « *le développement personnel constitue en soi un des objectifs pédagogiques* »¹. Abraham Maslow a répondu à l'interrogation : qu'est-ce qui invite la personne à s'accomplir dans ce qu'elle est capable de faire ? en affirmant : « *ce sont les besoins d'actualisation de soi, des besoins fondamentaux de l'être humain* »². En effet, la satisfaction des besoins est à la base du développement humain.

¹ - Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p16

² - Aurèle, Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'université de Québec, 1982, p54

Maslow a distingué sept catégories de besoins humains qu'il a regroupés en deux grandes classes¹ :

3-1-Les besoins primaires : comprennent les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance et le besoin d'estime.

3-2-Les besoins de développement : comprennent les besoins intellectuels, les besoins esthétiques et le besoin de réalisation de soi. Selon Maslow, un besoin de niveau supérieur ne peut se manifester que lorsque les besoins physiologiques sont suffisamment satisfaits. De toute évidence, un élève ne peut venir à l'école chercher la connaissance s'il a faim ou froid. Ainsi, plus les efforts déployés par une personne pour connaître et comprendre sont couronnés de succès, plus il y a de chances pour que cette personne cherche à connaître et comprendre davantage.

II-4-L'approche développementale:

Pendant longtemps, affirmait Abrami, les théoriciens du développement ont fait leur concept de la tabula rasa*, l'apprentissage étant considéré comme un processus qui consiste à acquérir continuellement de nouvelles connaissances. Plus récemment, le développement humain est regardé comme une progression de la pensée et de la compréhension. Cette vision du développement a été influencée par les travaux de Piaget et Vygotsky.

Selon Piaget, le développement de l'enfant passe par quatre stades : intelligence sensorimotrice, pensée préopératoire, pensée opérationnelle concrète et pensée opérationnelle formelle. L'enfant s'efforce d'abord de comprendre son milieu au moyen de manipulations physiques (par exemple, jouer avec un ballon), puis, à mesure qu'il se développe, il cherche à le comprendre en maniant mentalement des notions abstraites au

¹ - Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p16

(*) : La feuille blanche qui représente l'esprit humain à la naissance.

moyen du raisonnement(par exemple, apprendre les lois du mouvement). Les enfants manipulent leur environnement et créent des schèmes cognitifs en structurant mentalement les connaissances acquises. Le déséquilibre cognitif qu'éprouve l'enfant lorsqu'il perçoit un écart entre la réalité et ses schèmes mentaux l'incite à réviser ces derniers. L'enfant effectue, en effet, cette vision au moyen de :

4-1-L'assimilation : en intégrant la nouvelle information aux schèmes mentaux existants.

4-2-L'accommodation : en restructurant les schèmes mentaux incompatibles avec la réalité ou en construisant de nouveaux. Piaget a énoncé quatre facteurs influant sur l'élaboration des schèmes mentaux : L'hérédité, l'expérience physique du monde, l'adaptation des schèmes mentaux à la réalité et la transmission de la connaissance par l'interaction sociale¹.

Abrami observe que Vygotsky attache plus d'importance que Piaget aux interactions avec les autres : « *les interactions entre les adultes et les enfants ont pour but d'aider ces derniers à maîtriser le langage, les coutumes et les instruments de leur culture* »².

Les enfants peuvent effectuer des tâches du premier niveau tout seuls, alors qu'au niveau supérieur ils ont besoin d'aide. Pour favoriser l'apprentissage, la personne qui enseigne doit choisir des activités qui se situent à l'intérieur de la « Zone du développement proximal »* et encourager le dialogue avec les élèves afin de combler le fossé. Par exemple, lorsque l'enseignant guide les élèves dans le processus de résolution de problèmes, il peut réfléchir tout haut à la démarche afin de leur faire bien comprendre son raisonnement.

¹ - Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif :Théories,méthodes,activités*,Les Editions de la Chenelière,Montréal,1996,p17

² -Idem, p18

(*) :La différence entre les deux niveaux de fonctionnement.

En guise de conclusion, les behavioristes considèrent que le comportement est déterminé par des renforcements. Ils tentent d'expliquer l'apprentissage en cherchant les stimuli qui produisent un comportement et les renforcements qui maintiennent et raffermissent ce comportement. Les cognitivistes estiment que le comportement est déterminé par les processus mentaux. Ils se centrent donc sur la façon dont les gens traitent l'information et interprètent les événements en leur donnant un sens et en leur attribuant des causes. Les humanistes se préoccupent surtout du développement personnel, de la réalisation de soi et de la suppression des obstacles à la croissance personnelle. Enfin, les développementalistes étudient les changements qui surviennent à différents niveaux (pensée, émotions, actes) chez les enfants à mesure qu'ils grandissent et mûrissent. Abrami fait la synthèse de ces quatre théories dans le tableau suivant* :

<i>Approche</i>	<i>Apprentissage</i>	<i>Motivation</i>
<i>Béavioriste</i>	<i>Changements de comportement observables</i>	<i>Renforcement positif et négatif (par exemple, les récompenses)</i>
<i>Cognitiviste</i>	<i>Acquisitions, représentation et récupération des connaissances</i>	<i>Résultat attendu et croyances quant à ses causes</i>
<i>Humaniste</i>	<i>Satisfaction des besoins et réalisation de son potentiel</i>	<i>Désir de se réaliser</i>
<i>Développementale</i>	<i>Interaction avec le milieu physique et social</i>	<i>Désir d'éliminer un déséquilibre cognitif</i>

* Source du tableau : Philip.C.Abrami,Bette Chambers,Cathrine Poulsen,Christina De Simone,Sylvia D'Appollina et James Howden ;*L'apprentissage coopératif :Théories,méthodes,activités*,Les Editions de la Chenelière,Montréal,1996,p10

III-Apprentissage et coopération :

III-1-Définition de la coopération :

Joan Gamble affirme: « *la coopération relève d'un comportement spontané chez l'être humain ou d'un comportement appris, il est clair que dans l'un et l'autre cas, le rôle de l'adulte est important. Par exemple, l'adulte doit souvent intervenir afin d'assurer des rapports égalitaires de respect mutuel et l'apprentissage d'une variété d'habiletés : le partage, l'affirmation de soi, la capacité d'écouter le point de vue opposé, de faire des compromis et de s'entraider* »¹, il ajoute que l'adulte ne peut imposer aux élèves d'apprendre à coopérer; mais s'il veut que les élèves fassent cet apprentissage, il lui faut trouver la source de motivation intrinsèque qui pousse ces élèves à vouloir travailler ensemble. Loin de signifier l'acceptation passive d'activités de groupe, la coopération exige plutôt un engagement et une sensibilité envers soi et les autres.

Pour qu'il y ait coopération, le rapprochement physique ne suffit pas, il faut un effort de chacune des parties en vue d'atteindre les objectifs communs. J.Gamble oppose la coopération à l'individualisme, selon lui, il ne suffit pas de faire ensemble une tâche, mais il faut réaliser un objectif commun au détriment des besoins personnels et des réalisations individuelles. Il allait plus loin jusqu'à déclarer que la coopération nécessite la capacité de travailler avec d'autres à un but commun dans une démarche où chaque personne contribue selon ses aptitudes et est respectée dans son unicité. Cela suppose une réduction de l'égoïsme, de l'individualisme et de la recherche de son propre

¹- Jean Gamble ,*Pour une pédagogie de la coopération*, revue : *Éducation et francophonie*, Volume XXX, N° 2, automne 2002. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>

intérêt en même temps qu'une augmentation de la gratuité des actions et du don de soi, de l'ouverture aux autres. Cela suppose aussi la reconnaissance que les membres du groupe sont interdépendants et que la contribution de chacun est importante¹.

III-2-La coopération en éducation :

La coopération en éducation est conçue de différentes manières selon les auteurs :

2-1-Dewey et la coopération :

Sur le plan éducatif, la coopération n'est pas un concept nouveau. Déjà au début du 20^{ème} siècle, John Dewey parlait de la coopération et en faisait l'un des aspects fondamentaux de son approche en éducation. Selon lui, si l'on veut que la coopération soit valorisée dans la société, il faut qu'elle soit pratiquée dans les écoles². La conception que se fait John Dewey de la coopération est fondée sur des attitudes et des valeurs morales. Ce ne sont pas le but commun et l'interdépendance qui constituent les critères fondamentaux de la coopération, mais bien :

- a. l'échange authentique sur les buts communs;
- b. la conscience des buts communs;
- c. la motivation intrinsèque par rapport aux buts communs et aux stratégies à utiliser;
- d. la sensibilité par rapport à soi, à l'autre et au contexte.

Un critère fondamental de la coopération dont s'inspire notre modeste travail de recherche et qui selon Dewey, est le partage, qui ne concerne pas tant la division et la distribution des tâches que l'échange ,sur le plan des idées, des opinions et des points de vue, entre les membres.Au cours de leurs échanges, il arrivera souvent que les élèves ne

¹ -Ibid

² - Arénilla,Louis et al, *Dictionnaire de la pédagogie*, BORDAS, 2001, p76

soient pas d'accord, mais il importe, selon Dewey, qu'ils et elles puissent exprimer leurs divergences.

2-2-Piaget et la coopération :

La théorie de Jean Piaget ajoute une autre dimension à la conception de la coopération en éducation. C'est dans ses écrits sur la formation du jugement moral que Piaget a formulé ses idées sur l'importance de la coopération. Cette dernière est : « *l'action volontaire issue du besoin intérieur et du désir de coopérer. Elle est fondée sur le respect mutuel entre égaux* »¹. Piaget met en parallèle la socialisation de l'enfant et le développement de ses structures cognitives, le développement de la coopération allant de paire avec celui des opérations cognitives. Au cours de son développement, l'enfant passe de rapports de soumission à des rapports de coopération volontaire. La part du social et celle du cognitif dans cette évolution sont indissociables. Le travail de Piaget souligne l'importance du conflit cognitif qui surgit entre élèves et qui, en mettant à nu leurs conceptions erronées, améliore leur compréhension et l'approfondit.

2-3-Vygotsky et la coopération :

Lev Vygotsky, autre théoricien d'importance en matière de coopération en éducation, considère que l'activité en commun est l'aspect central du développement des structures cognitives; c'est elle qui lui permet d'intérioriser des savoirs. Selon sa théorie, ce qu'un enfant fait en collaboration avec un ou une camarade plus expérimenté s'incorpore plus facilement dans son répertoire individuel. La collaboration sert non seulement à faciliter l'apprentissage, mais c'est en collaborant que l'apprentissage se fait².

¹ - Jean Gamble, *Pour une pédagogie de la coopération*, revue : *Éducation et francophonie*, Volume XXX, N° 2, automne 2002. <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>

² - Arénilla, Louis et al, *Dictionnaire de la pédagogie*, BORDAS, 2001, pp272-273

Dans la perspective socioconstructiviste, qui s'inspire des théories de Piaget et de Vygotsky, l'enfant est conçu comme un acteur qui construit ses connaissances dans et par ses interactions sociales. La coopération est envisagée comme une nécessité intrinsèque à la construction de la connaissance.

2-4-Freinet et la coopération :

L'un des plus grands pédagogues français, qui est à l'origine de plusieurs initiatives de coopération, notamment dans le cadre de la *Coopérative de l'enseignement laïc* (CEL) et l'*Institut coopératif de l'école moderne* (ICEM), est Célestin Freinet (1896-1966). L'un des fondements de sa pédagogie est la coopération. Il y croyait tellement qu'il a remplacé, dans le travail scolaire, la compétition par la coopération. Il a imaginé des moyens ; tels que : texte libre, imprimerie et journal de classe, pour motiver l'enfant et lui permettre d'exprimer.¹

S'inspirant pour beaucoup de Freinet ainsi que de Dewey, Piaget et Vygotsky, la pédagogie de la coopération s'inscrit dans l'approche connue sous le nom d'éducation à la citoyenneté. Cette approche se préoccupe du rôle de l'éducation devant les menaces que pose notre époque à la survie de l'humanité, voire à celle de la planète. L'éducation à la citoyenneté comprend : l'ouverture à autrui, la création de rapports égalitaires de respect mutuel, la valorisation des façons diverses d'être et de penser, la création de conditions qui permettent l'expression, dans la vie quotidienne ; du pluralisme, de l'égalité, du dialogue, de la coopération et de la résolution non-violente des conflits .Elle implique ; pour l'école, d'accorder la parole aux élèves et de leur reconnaître le droit, de participer avec les adultes à l'élaboration et à la mise en application des règles de vie de

¹ -Maury, Liliane, *Freinet et la pédagogie*, PUF, 1988, pp125-126

la classe et de l'école. Ils apprennent ainsi à exercer leurs droits dans un esprit de coopération et de responsabilité solidairement partagé¹.

Conclusion :

Bref, en coopérant, les élèves s'affirment, présentent leurs points de vue et confrontent leurs idées avec celles d'autrui. Cependant, l'enseignant a un rôle important à jouer afin d'assurer les rapports de respect mutuel entre les élèves. Etant donné que durant leurs travaux, ils peuvent aussi apprendre à dominer l'autre ou à se soumettre, à développer des attitudes individualistes de compétition, d'égoïsme, voire de violence.

En définitive, La pédagogie de la coopération voit l'élève comme une personne qui participe activement à son apprentissage, prend part aux décisions de gestion, interagit avec ses camarades de classe dans un esprit d'entraide et de solidarité et apprend à solutionner les conflits dans le respect mutuel. Elle préconise aussi la création d'un climat de classe qui assure que chaque membre du groupe se sent accueilli et respecté dans ce qu'il est comme personne, avec ses talents et ses limites, une classe où règne le désir de travailler ensemble pour le bien des uns et des autres.

¹ - Arénilla, Louis et al, *Dictionnaire de la pédagogie*, BORDAS, 2001, pp138-140

CHAPITRE 2 : L'APPRENTISSAGE

COOPERATIF : THEORIES ET METHODES

Introduction :

Dans le premier chapitre, on a exposé les principales théories relatives à l'apprentissage et la motivation et quelques expressions liées à la pédagogie de la coopération. Dans le présent chapitre, on définira ce qu'est l'apprentissage coopératif et on expliquera en quoi il diffère des autres méthodes pédagogiques voir comment il peut favoriser l'apprentissage en classe.

I- L'apprentissage coopératif :

I-1-Définition de l'apprentissage coopératif :

Envisagée de différentes manières selon les auteurs ; la notion d'apprentissage coopératif a commencé à gagner du terrain ; en 1970, en tant que méthode pédagogique, surtout aux États-Unis et par la suite au Canada, en Angleterre, en Israël et en Australie, grâce aux écrits de chercheurs américains tels que Elliott Aronson, David et Roger Johnson, et Robert Slavin.

Denise Gaudet (1998) propose une définition de l'apprentissage coopératif qui englobe l'ensemble des méthodes : « *La coopération en éducation est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche* »¹.

De son part Philip.C.Abrami (1996) le définit comme suit : « *l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves* »².

Elizabeth G.Cohen (1994) le conçoit comme suit : « *une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée* »³. L'auteure avance l'idée que les élèves exécutent leur tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant autrement dit lorsqu'il donne une tâche aux élèves, l'enseignant délègue son autorité en

¹ - Gaudet, Denise, *La coopération en classe*, Les Editions de la Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, Québec, 1998, p3

² - Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p1

³ - Cohen , G.Elizabeth, *LE TRAVAIL DE GROUPE : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994, p1

rendant les élèves responsables de parties spécifiques de leur travail, mais ils doivent rendre des comptes à l'enseignant sur le produit final. Donc la délégation de l'autorité n'équivaut pas à une absence de contrôle du processus d'apprentissage ; l'enseignant exerce un contrôle par l'évaluation du produit final.

***Apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif :**

Certains auteurs font la distinction entre apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif qui réside en grande partie dans le niveau d'autonomie accordé aux élèves. Ted Panitz, cité par Jean Gamble, parle, dans son analyse, du contrôle exercé par l'enseignante ou l'enseignant : « *Dans l'apprentissage collaboratif, l'individu est responsable de ses actions, ce qui inclut son apprentissage et le respect des habiletés et de la contribution de ses pairs. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, l'interaction est structurée afin de faciliter la réalisation d'un but ou d'un produit spécifique par les gens qui travaillent ensemble en groupe* »¹.

L'apprentissage coopératif est plus centré sur l'enseignante ou l'enseignant qui prend la responsabilité de la tâche; par contre, l'apprentissage collaboratif est plus centré sur l'apprenante et l'apprenant. Vu sous cet angle, l'apprentissage coopératif donne moins de pouvoir aux élèves; il les engage davantage à atteindre les buts de l'enseignante ou de l'enseignant et à produire de bonnes réponses, ce qui est peut-être, selon Panitz, la meilleure façon de maîtriser la connaissance de base.

¹ - Jean Gamble, Pour *une pédagogie de la coopération*, revue : *Éducation et francophonie*, Volume XXX, N° 2, automne 2002. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>

En résumant les idées précédentes, l'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes travaillant selon des procédés préétablis, assurant la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire.

I-2-Les éléments de l'apprentissage coopératif :

Pour qu'il y ait apprentissage coopératif, il ne suffit pas de grouper les élèves. Selon Jean Pierre Jodoin : « *le fait de placer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer* »¹. De nombreux enseignants abandonnent l'idée de faire travailler les élèves en petits groupes après des expériences qui se révèlent problématiques et négatives. Les activités d'apprentissage coopératif nécessitent en effet une planification consciencieuse et rigoureuse et un entraînement systématique des élèves, prenant en compte des éléments essentiels décrits de maintes façons selon les auteurs. En se basant surtout sur les idées de Philip.C.Abrami (1996), on décrit ci-après les six conditions qui doivent être présentées pour qu'il y ait coopération entre élèves :

2-1-La responsabilisation :

Selon Abrami (1996), elle consiste : « *à veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectif visé* »². Elle comporte deux aspects :

- Chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage.

¹ -Jean Pierre Jodoin, Règles de vie et coopération, revue : vie pédagogique n :119,Avril,Mai 2001
http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119_28-29.pdf

² - Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif :Théories,méthodes,activités*,Les Editions de la Chenelière,Montréal,1996,p87

-Chaque membre du groupe a la responsabilité d'aider ses partenaires à apprendre.

La responsabilisation améliore le travail de groupe de plusieurs façons. D'abord, elle permet à chaque élève d'assumer d'importantes responsabilités, qui sont évidentes par tous les membres du groupe. Ensuite, elle permet de signaler au groupe qu'une ou un élève a besoin d'aide. Enfin, elle réduit le risque de chevauchement des efforts déployés par les membres du groupe. Néanmoins l'auteur croit qu'il y a absence de responsabilisation quand certains élèves ne font rien alors que d'autres font tout.

2-2-La coopération dans un groupe hétérogène restreint :

Abrami(1996)affirme : « *L'un des avantages du groupement en fonction de la diversité des capacités est que les élèves les plus doués jouent le rôle de tuteurs vis-à-vis des élèves moins doués en leur enseignant la matière qu'ils n'ont pas saisie. Ces derniers peuvent ainsi imiter les stratégies d'apprentissage de leurs camarades plus doués* »¹. La plupart des chercheurs en matière de coopération [Johnson, Johnson et Johnson Holubec (1988), Spencer Kagan (1990), Robert Slavin (1986) et Webb (1989)] insistaient sur l'apprentissage coopératif en groupes restreints : dans un petit groupe, la participation de chacun est plus facile. L'élève peut plus aisément s'exprimer et il peut demander de l'aide sans s'attirer des remarques désobligeantes. Jean-Pierre Jodoin disait à ce sujet :« *C'est à travers le travail coopératif en groupes restreints que l'élève expérimentera diverses formes d'interaction où les règles et les normes sont présentées. En effet, comment discuter correctement d'un sujet ou participer efficacement à la résolution d'un problème si un élève est incapable d'attendre son tour pour parler ? Ou*

¹ - Idem, p68

s'il n'écoute pas l'autre qui parle ou il refuse de reconnaître le bien-fondé d'une idée plus pertinente que la sienne ? »¹.

En somme, c'est au sein du groupe hétérogène restreint que les élèves apprennent le mieux, aussi bien sur le plan scolaire que social.

2-3-L'interdépendance positive :

L'interdépendance positive se distingue de " l'interdépendance négative " laquelle engage les élèves à travailler les uns contre les autres ou de " l'indépendance " qui caractérise des situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves travaillent individuellement sans qu'il y ait coopération ou compétition. Elle existe au sein d'un groupe lorsque les élèves conjuguent leurs efforts pour apprendre et sont motivés à s'aider eux-mêmes et à aider leurs camarades de réussir : « *Il y a interdépendance positive quand le succès d'une ou d'un élève augmente les chances de succès des autres* »². La réussite de l'apprentissage coopératif dépend surtout du degré d'interdépendance positive auquel est parvenu le groupe, bref le succès d'un élève n'est possible que si le groupe réussit.

2-4-L'utilisation d'habiletés coopératives :

Pour travailler efficacement en groupes coopératifs, les élèves doivent utiliser des habiletés. Les concepteurs de l'apprentissage coopératif font la distinction entre deux types d'habiletés :

¹ - Jean Pierre Jodoin, Règles de vie et coopération, revue : vie pédagogique 119, Avril, Mai 2001
http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119_28-29.pdf

² - Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p74

-Les habiletés sociales comme : écouter, échanger des idées, encourager les autres, offrir de l'aide, utiliser le prénom des coéquipiers, regarder l'interlocuteur,...etc. Ces habiletés servent à établir une interaction (verbale ou non verbale) entre les membres, elles permettent aussi de développer et de maintenir des relations harmonieuses dans le groupe.

-Les habiletés cognitives qui, selon Ph.Abrami(1996) représentent les processus de pensée mis en œuvre pour apprendre : habileté à traiter l'information, à faire des liens, à tirer des conclusions fondées sur le raisonnement, à formuler des hypothèses, à prendre des décisions éclairées...etc.

2-5-La préparation des élèves à la coopération :

Les élèves doivent être avant tout apprendre pourquoi il est si important d'apprendre à coopérer. Ces dernières années, plusieurs chercheurs ont déterminé des obstacles à l'émergence de la coopération entre les élèves lorsque la préparation a été négligée. On suppose souvent que les élèves savent travailler ensemble, de prime abord, de manière constructive. Pour sa part, Cohen (1994) suggère aux enseignants d'amener les élèves à discuter de l'importance de la coopération dans la vie adulte et d'enseigner les normes et les habiletés coopératives : « *Les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés de travail de groupe sont importantes* »¹.

¹ - Cohen ,G.Elizabeth, *LE TRAVAIL DE GROUPE : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994, p41

2-6-La communication :

Catherine Kerbrat-Orecchioni (1998) résume, la formule de Bakhtine : « *L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage* », comme suit : « *Tout au long d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira des 'interactants', exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles –Parler c'est échanger, c'est changer en échangeant* »¹. L'interaction verbale des élèves est donc l'une des clés de l'apprentissage coopératif. Les élèves sont placés face à face dans un contexte qui favorise la communication orale. Les discussions en équipe favorisent une circulation plus fréquente de l'information, la communication de nouvelles idées, l'explication et l'intégration de raisonnements. En écoutant les autres et en exprimant souvent ses points de vue, l'élève apprendra à clarifier sa pensée et à trouver les mots pour le dire.

¹ - Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris, 1998, p17

II- Théories de l'apprentissage coopératif :

Philip Abrami (1996) expose de façon plus précise comment l'apprentissage coopératif peut favoriser l'apprentissage en classe et les interactions au sein des petits groupes en se basant sur différentes théories. Il a classé les explications des chercheurs en deux grandes catégories :

II-1-Explications liées à la motivation :

Les explications relatives à la motivation cherchent les effets de l'interdépendance sur les élèves. Elles portent entre autres sur :

1-1-Incitatifs coopératifs :

Cette théorie s'inspire des théories behavioristes pour expliquer comment les récompenses collectives accroissent la motivation. Slavin (1992) a toutefois fait une distinction importante entre :

***Structure d'incitatifs coopératifs** (ou récompenses) dans laquelle tous les membres du groupe sont récompensés également.

***Structure de tâche coopérative** où les membres du groupe travaillent ensemble sans pour autant être forcément récompensés ou gratifiés en fonction du rendement collectif.

Les deux types de structure permettent d'accroître le rendement en amenant les membres du groupe à s'encourager et à s'aider mutuellement à accomplir la tâche. Mais, les structures d'incitatifs coopératifs risquent de diffuser les responsabilités si les élèves ; ne contribuent pas à l'effort collectif, sont récompensés en fonction du rendement collectif. Slavin estime que, sans récompense extrinsèque, les élèves éviteront d'apprendre ce qu'ils doivent apprendre. Cependant Cohen (1994) croit que les élèves s'habituent trop rapidement à apprendre pour obtenir une récompense et ne voient plus l'apprentissage comme une fin en soi.

1-2-La théorie de l'interdépendance sociale :

Élaborée par Johnson et Johnson en 1989, selon cette théorie : l'interdépendance positive (ou coopération) permet aux membres de l'équipe de communiquer efficacement leurs idées, de s'apporter mutuellement aide et assistance, d'instaurer un climat de confiance et de gérer les conflits de façon constructive. Abrami (1996) affirme : « *La relation entre l'interdépendance et les interactions est réciproque : La coopération crée la confiance, laquelle favorise une plus grande coopération, laquelle crée davantage de confiance, et ainsi de suite* »¹. Les concepteurs de cette théorie voyaient qu'il existe également une corrélation dans les résultats pédagogiques. Aussi, l'effort collectif déployé en vue d'atteindre l'objectif commun tend à créer des relations plus étroites et plus cordiales entre élèves, qui, à leur tour, augmente l'effort collectif. Ce dernier tend aussi à accroître l'équilibre psychologique des membres, ce qui a pour effet d'augmenter la productivité du groupe.

1-3-Motivation fondée sur la morale :

Cette théorie vise à étudier les effets des différentes structures d'objectifs sur les croyances des élèves quant à leur rendement scolaire. Ames (1984), a proposé un modèle qui analyse les effets des différentes structures d'objectifs (coopératives, compétitives et individualistes) sur les croyances et les sentiments des élèves quand aux causes de leur réussite ou de leur échec. Il a mis en évidence les divers types de motivation qui sous-tendent chaque structure :

***Les structures coopératives :** elles reposent sur un système motivationnel fondé sur la morale, les élèves étant motivés par le désir de s'entraider afin d'augmenter les chances du groupe d'obtenir de bons résultats.

¹ - Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p34

***Les structures compétitives :** elles reposent sur un système motivationnel fondé sur l'égoïsme, parce que les élèves y sont motivés par le désir de vaincre afin d'améliorer ou de conserver le sentiment de leur propre valeur. Ils jugent leurs capacités suffisantes s'ils gagnent et d'insuffisantes s'ils perdent : *«La victoire ayant une importance exagérée dans ce type de structure, les élèves auront tendance à attribuer leurs résultats à leurs capacités »*¹.

***Les structures individualistes :** elles sont associées à un système motivationnel fondé sur la maîtrise de la matière. Dans ce cas, les élèves étant motivés par le désir d'atteindre un certain niveau d'excellence. Alors, ils attribueront leurs résultats à leurs capacités ou à leurs efforts.

****L'attribution causale dans les groupes qui échouent :***

Selon Ames (1981), lorsqu'un groupe échoue, la question de la responsabilité prend de l'importance. Les membres du groupe qui a contribué le moins est alors blâmé et peut même être puni par ses camarades. Abrami (1996) souligne qu'il existe deux stratégies permettent d'atténuer les effets négatifs de l'échec :

- 1) Eviter les méthodes d'apprentissage coopératif qui mettent les équipes en concurrence les unes avec les autres. Il vaut mieux les faire travailler de façon indépendante ou en coopération.
- 2) Reconnaître le travail de groupe inefficace et y porter remède en invitant régulièrement les groupes à réfléchir sur leur travail et se fixer des objectifs.

1-4-Cohésion sociale :

Selon cette théorie, les élèves aident leurs camarades à apprendre parce qu'ils se soucient du groupe et de ses membres et pas seulement parce qu'ils y trouvent leur intérêt. Elizabeth Cohen (1994) a donné des explications liées à la cohésion sociale, elle

¹ - Philip.C.Abrami et al;*L'apprentissage coopératif :Théories,méthodes,activités*,Les Editions de la Chenelière,Montréal,1996,p37

part du principe que les effets de l'apprentissage coopératif sur le rendement dépendent dans une large part de la cohésion du groupe. l'auteure soutient que la cohésion sociale augmente quand la tâche collective exige la contribution de tous les membres du groupe et fait appel à un large éventail de capacités.

Dans les groupes unis, les membres sont encouragés à se conformer aux normes du groupe et à unir leurs efforts afin d'atteindre les objectifs collectifs. Néanmoins, si les encouragements par les pairs ont normalement pour effet d'encourager et de motiver, ils peuvent devenir parfois trop pesants et être perçus comme une forme de pression. Il faudra alors :

-Veiller à ce que les élèves ne fassent pas trop de pression sur leurs camarades pour les amener à se conformer aux normes du groupe.

-Promouvoir la tolérance aux différences individuelles.

1-5-Habilitation des élèves :

Dans l'apprentissage coopératif, les élèves ont davantage l'impression d'avoir du pouvoir, ce qui les motive à s'investir dans les tâches scolaires. Cette autonomie et cette plus grande responsabilité éveillent chez eux en particulier lorsqu'ils connaissent le succès, un sentiment d'efficacité qui contribue à améliorer l'image qu'ils ont d'eux-même. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant consiste moins à représenter l'autorité qu'à faciliter la participation, l'autonomie, la créativité et la confiance en soi.

1-6-Nouveauté de l'expérience et enthousiasme de la personne qui enseigne :

La plupart des innovations pédagogiques, affirme Abrami (1996), suscitent l'enthousiasme et connaissent du succès. Ces effets positifs de la nouveauté se reflètent d'ailleurs dans le domaine de l'apprentissage coopératif. Ces effets font ressortir l'important rôle que joue l'engagement pour que la mise en application de cette stratégie soit une réussite. L'auteur propose aux enseignants qui pratiquent pour la première fois

le travail coopératif, des stratégies pouvant aider à susciter l'enthousiasme des élèves pour l'apprentissage coopératif, à cet effet il suggère cinq prédispositions :

« 1-Montrez votre confiance et votre enthousiasme aux élèves. Toute incertitude pourrait nuire à leur engagement.

2-Débutez lentement, mais voyez grand. Intégrer progressivement l'apprentissage coopératif à votre enseignement. Essayer d'abord d'obtenir des petits succès puis, à mesure que vous prendrez de l'assurance et connaîtrez mieux le travail de groupe, faites de plus en plus appel à cette stratégie.

3-Jauger bien la volonté de vos élèves de faire de nouvelles expériences. La plupart d'entre eux seront désireux d'essayer de nouvelles méthodes d'apprentissage, mais avec modération. La mise en application progressive de l'apprentissage coopératif permettra de tirer profit de leur désir d'essayer du nouveau sans accroître leurs craintes d'échouer dans le travail d'équipe.

4-Ne consacrez à l'apprentissage coopératif qu'une partie de votre temps. Les élèves ont aussi besoin d'apprendre à fonctionner dans des structures compétitives et individualistes.

5-Trouvez des collègues qui voudront bien partager votre expérience. La mise en application de l'apprentissage coopératif sera plus efficace et plus agréable si vous en discutez avec quelqu'un »¹.

¹- Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif :Théories,méthodes,activités*,Les Editions de la Chenelière,Montréal,1996,p39

II-2-Explications liées à l'apprentissage :

Les chercheurs de l'apprentissage coopératif se sont penchés sur la façon dont les interactions entre les élèves travaillant en petit groupe influent sur la compréhension et les processus cognitifs de chaque membre de l'équipe. Ils ont proposé maintes explications qu'on essaiera de résumer dans ce qui suit :

2-1-Elaboration cognitive :

Dans l'optique de l'élaboration cognitive : «*La personne qui apprend doit se livrer à une sorte de restructuration cognitive chaque fois qu'il doit retenir une information et la relier à des connaissances déjà mémorisées*»¹. Abrami atteste que l'une des méthodes d'élaboration cognitive les plus efficaces consiste à expliquer la matière à quelqu'un d'autre. Webb (1989) a proposé un modèle d'interaction entre pairs et l'apprentissage en petit groupe qui met en évidence l'importance de fournir une aide appropriée aux autres. L'efficacité de cette aide dépend de trois conditions :

- Elle doit être en rapport avec le problème de compréhension de l'élève.
- Elle doit être fournie peu de temps après l'erreur commise ou la question posée.
- Le niveau d'élaboration cognitive doit correspondre au niveau d'aide demandé.

2-2-Interactions favorisantes et processus de pensée :

Johnson et Johnson (1989) estiment que l'amélioration du processus cognitif et des raisonnements de haut niveau dépendent avant tout de l'établissement d'une interdépendance positive entre les membres de l'équipe. Ils avancent sept raisons pour lesquelles l'apprentissage coopératif favorise l'activité cognitive et métacognitive nécessaire à l'apprentissage :

¹-Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p40

1*Attentes pédagogiques : Les élèves semblent conceptualiser la matière et la traiter intellectuellement de façons différentes lorsqu'ils s'attendent à devoir la résumer, l'expliquer et l'enseigner à d'autres élèves.

2*Répétition orale : Les discussions qui ont lieu dans les groupes d'apprentissage coopératif donnent aux élèves de nombreuses occasions de résumer, d'élaborer et d'expliquer la matière, ce qui influe apparemment sur la mémorisation de l'information et facilite sa rétention à long terme et sa récupération.

3*Groupes hétérogènes : Lorsqu'un groupe est constitué d'élèves très différents, les membres du groupe doivent composer avec des perspectives, des stratégies et des méthodes différentes pour réaliser la tâche d'apprentissage. Cette diversité stimule la pensée créatrice.

4*Perspective : En interagissant, les élèves apportent des regards différents sur la matière et des connaissances différentes, ce qui amène les élèves à voir la matière dans une plus large perspective que dans l'apprentissage compétitif ou individualiste. Les élèves comprennent mieux l'information, les raisonnements et les points de vue présentés par les autres.

5*Suiivi par les pairs : En s'invitant mutuellement à expliquer et à justifier leur pensée et leurs raisonnements, les membres du groupe sont amenés à développer leurs compétences métacognitives.

6*Rétroaction : Tout au long du processus d'apprentissage, les membres du groupe s'échangent une rétroaction opportune et formative sur la façon d'améliorer aussi bien la qualité que la pertinence de leurs contributions individuelle.

7*Polémiques : Les conflits entre les membres du groupe au sujet des idées, des opinions, des conclusions et des théories émises favorisent la polémique, laquelle peut stimuler l'activité cognitive.

2-3-Développement cognitif :

Les chercheurs qui ont mis l'accent sur le développement cognitif s'inspirent des théories de Piaget et Vygotsky. Leur hypothèse de base est que les interactions entre les enfants leur permettent de mieux maîtriser des notions essentielles. Damon (1984) estime que l'enseignement par pairs repose sur quatre principes :

1-Les discussions entre les élèves et la rétroaction qu'ils se donnent mutuellement les amènent à abandonner les idées fausses et à chercher de meilleures solutions.

2-L'expérience de la communication avec les pairs peut aider l'élève à maîtriser des processus sociaux comme la vérification et la critique.

3-La collaboration entre pairs peut servir de base à l'apprentissage par la découverte et favoriser la pensée créatrice.

4-Les interactions entre les pairs peuvent familiariser les élèves avec le processus d'élaboration des idées.

2-4-Autres explications :

« *Le fait que les élèves font plus d'exercices qu'ils consacrent davantage de temps à la tâche et que la classe est mieux organisée peut aussi améliorer l'apprentissage dans les petits groupes* »¹. Selon la théorie de l'exercice élaborée par Rosenshine et Stevens en 1986, l'apprentissage coopératif donne l'occasion de répéter la matière jusqu'à ce qu'elle soit maîtrisée. Les élèves trouveront donc plus efficace de s'interroger à tour de rôle que d'étudier seuls. Le temps consacré à la tâche augmente aussi lorsque les élèves travaillent en groupe. Ainsi plusieurs auteurs; comme Fisher et Berliner, percevaient, en 1985, que le temps consacré à la tâche constitue un important prédicteur du rendement scolaire puisque les élèves ne peuvent maîtriser ce qu'ils n'étudient pas. Enfin, la théorie de l'organisation, élaborée par Slavin en 1989, insiste sur l'avantage de confier

¹ - Philip.C.Abrami et al; *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p47

aux élèves la responsabilité de leur conduite au sein du groupe coopératif. L'enseignant est ainsi plus libre de s'occuper des tâches plus importantes comme aider les élèves ou les groupes à apprendre. La classe étant mieux organisée et les tâches de gestion étant réduites au maximum, l'enseignant peut, donc, consacrer plus de temps et d'énergie à l'enseignement.

III- Les méthodes de l'apprentissage coopératif :

De nombreuses méthodes d'apprentissage en équipe ont été mises en pratique, Abrami (1996) considère que : « *certaines visent à l'acquisition de compétences de base, d'autres mettent l'accent sur les habiletés cognitives de haut niveau, tandis que d'autres ont pour but d'améliorer les habiletés sociales* »¹. Parmi tous les modes d'organisation élaborés, les cinq décrits ci-dessous, qui ont notamment pour point commun de prévoir une composition hétérogène des groupes, sont principalement engagés :

III-1-La méthode " Découpage " (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes et Snapp, 1978, Aronson et Goode, 1980) :

Ils observent les élèves travailler au sein de deux groupes différents : le groupe de départ et le groupe d'exploration. La tâche, divisée en sections distinctes, égales et complémentaires, est répartie entre les membres du groupe de départ. Les membres des différents groupes travaillant sur la même partie se réunissent en groupes d'exploration afin d'étudier le domaine qui leur a été assigné. Devenus expérimentés dans leur domaine, les membres du groupe d'exploration retournent dans leur groupe initial et communiquent leurs connaissances à leurs pairs, de sorte que chacun maîtrise la totalité du contenu de l'activité. Cette stratégie repose sur l'interdépendance liée à la tâche dans

¹-Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p45

le but de favoriser la coopération. Les tâches représentent des problèmes à résoudre, et leur résolution nécessite l'ensemble des ressources du groupe¹.

III-2-La méthode " Apprendre ensemble " (Johnson, Johnson et Johnson Holubec, 1992, 1993) :

Cette méthode se centre principalement sur le développement des interactions positives. Les élèves s'encouragent mutuellement pour atteindre ensemble un objectif commun. La motivation à coopérer est liée aux relations interpersonnelles. Une récompense peut valoriser l'activité des groupes qui ne sont pas mis en compétition. Selon Pelgrims Ducrey (1996), les tâches peuvent être spécifiques ou complexes².

III-3- La méthode " Recherche en groupe " (Sharan et Hertz-Lazarowitz, Sharan et Sharan, 1980, 1992) :

Cette méthode cherche à impliquer fortement les apprenants dans la structuration de l'activité qui vise à l'accomplissement d'une tâche coopérative complexe. Les élèves intéressés par un sujet commun se regroupent et négocient entre eux des stratégies à adopter pour mener à bien un projet. L'activité du groupe est stimulée par l'interdépendance liée à la tâche. A l'instar de la méthode " Découpage " différents types de connaissances déclaratives et procédurales sont sollicités³.

¹ -Idem, pp150-153

²- Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, pp157-165

³-Idem, pp170-175

III-4- La méthode " Apprentissage en équipe " (Slavin, 1983) :

Elle se base sur l'interdépendance liée à la récompense et la compétition entre les membres. Elle vise à consolider une notion présentée par l'enseignant. Les élèves d'un groupe s'interrogent mutuellement en vue d'une évaluation individuelle dont la prise en compte permettra d'établir le score de l'équipe. Pour Hertz-Lazarowitz (1989), cette méthode est sollicitée pour mener à bien des tâches coopératives simples¹.

III-5- La méthode " Découpage II " (Slavin, 1983) :

Elle est une variante du " Découpage ". Elle se distingue de cette dernière notamment par le fait qu'il n'y a pas d'activité visant à créer un esprit d'équipe et qu'aucun élève n'anime le groupe. En stimulant les interactions par une récompense collective tributaire de l'amélioration des performances individuelles, cette méthode combine l'interdépendance liée à la tâche et celle relative aux résultats².

¹- Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, pp135-149

² - Idem, pp153-155

IV- L'apprentissage coopératif par rapport aux autres méthodes

pédagogiques :

L'apprentissage coopératif diffère des autres formes de travail en groupe et de l'enseignement traditionnel sur plusieurs points :

1- Contrairement aux classes traditionnelles où les élèves travaillent habituellement seuls et parfois en concurrence les uns avec les autres, l'apprentissage coopératif exige des élèves qu'ils travaillent en interdépendance, dans des classes organisées de façon coopérative : *« l'apprentissage coopératif n'est pas seulement une forme d'apprentissage en groupe. L'une des principales différences entre ces deux stratégies est que, dans la première, l'apprentissage de chacun dépend beaucoup plus de la collaboration entre les membres du groupe que dans la seconde »*¹. L'interdépendance positive peut se réaliser de plusieurs façons, entre autres par le partage des ressources (« passe-moi ta feuille. »), les efforts déployés en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage commun (« Bon ! nous devrions cesser de bavarder et commencer à écrire notre histoire ») et le fait de pouvoir compter les uns sur les autres pour les félicitations et les gratifications (« Bonne idée mon collègue »).

2- Dans une structure coopérative, les objectifs des élèves sont liés de façon positive. Ainsi lorsqu'une ou un élève atteint un objectif, la probabilité pour que d'autres élèves l'atteignent également augmente. Par contre dans une structure compétitive, les objectifs sont liés de façon négative : lorsqu'une ou un élève atteint un objectif, la probabilité pour que d'autres personnes l'atteignent diminue. Dans une structure individualiste, enfin, les objectifs ne sont pas liés. Ainsi le fait qu'une ou un élève

¹ - Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p74

atteigne l'objectif n'a aucune incidence sur les chances des autres élèves de l'atteindre aussi.

3-L'apprentissage coopératif diffère des autres formes du travail scolaire par l'importance et la qualité des interactions entre les élèves. Dans l'enseignement traditionnel en groupe-classe, les élèves passent le plus clair de leur temps à travailler seuls ou à écouter; les occasions d'interaction entre eux sont donc peu nombreuses. Même si le travail en groupe suscite une interaction entre les élèves, leur participation est bien souvent inégale. A l'opposé, l'apprentissage coopératif fait participer tous les élèves en suscitant une interaction dirigée vers un but : « *les interactions permettent de tirer le maximum de profit de la participation de chacun et des communications entre élèves* »¹.

4-L'apprentissage coopératif amène la personne qui enseigne à jouer un rôle différent de celui qu'elle jouerait dans une classe traditionnelle. Dans l'enseignement en groupe-classe, l'enseignante ou l'enseignant passe le plus clair de son temps à dispenser un enseignement direct aux élèves et à les diriger. Il lui appartient de fixer les objectifs scolaires et de contrôler les fonctions de la classe. Le rôle des élèves se borne à écouter, à prendre des notes et à travailler individuellement. Dans une classe où l'on utilise l'apprentissage coopératif, l'enseignante ou l'enseignant dispense toujours un enseignement direct, mais son rôle, lorsque les élèves travaillent en groupe, consiste à observer et à faciliter les choses et non à jouer à l'expert qui sait tout : « *le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant. [Il n'a] plus à assumer seul la*

¹ -Philip.C.Abrami,et al, *L'apprentissage coopératif :Théories,méthodes,activités*,Les Editions de la Chenelière,Montréal,1996,p158

supervision directe des élèves et la responsabilité de veiller à ce qu'ils fassent leurs travail exactement comme [il] leur indique »¹.

5- Les pupitres sont groupés afin de permettre aux élèves de discuter et de travailler ensemble.

Conclusion :

Même si une partie des heures de cours continue d'être consacrée à l'enseignement traditionnel (la classe écoute et prend des notes), les élèves jouent un rôle actif quand il s'agit de résoudre un problème, et la classe s'anime alors du bruit des discussions.

Enfin, quand on pratique l'apprentissage coopératif, on facilite la communication entre les élèves, on les encourage et on leur donne une rétroaction.

¹ - G.Cohen, Elizabeth, *LE TRAVAIL DE GROUPE : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994, p104

CHAPITRE 3 : LA COMMUNICATION

ORALE DANS LES GROUPES

RESTREINTS

Introduction :

Le travail en groupes dans la classe de français langue étrangère est une stratégie qui permet aux élèves de mettre en pratique le but premier de l'apprentissage d'une langue : la communication. Tout comme le jeune enfant qui apprend à parler, la communication orale est évidemment ce qui prime. Viennent ensuite les autres formes de communication sous la forme de lecture et d'écriture.

Le travail en groupes peut se permettre d'être une source de partage équitable, autant que les rôles soient bien partagés et que les élèves se sentent en confiance au sein du groupe. Cette confiance est sans contredit l'élément de l'apprentissage coopératif qui est le plus difficile à établir dans la salle de classe. Toutefois, alors que cette confiance devient partie inhérente du groupe au travail, un climat de bien-être et de quiétude s'installe, pour le bienfait de tous les membres de l'équipe. Dès lors un certain nombre de concepts doit être bien défini dans le présent chapitre.

I- Eléments de définitions :

I-1-Définition de la communication :

La communication « est l'échange verbal entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite »¹.

Au sens que lui donnent les théoriciens de télécommunications et les linguistes, la communication : « est le fait qu'une information est transmise d'un point à l'autre (lieu ou personne) »².

Selon Joseph .A. DeVito : « Il y a communication lorsqu'on émet ou reçoit des messages et lorsqu'on donne une signification aux signaux d'une autre personne »³. Le transfert de l'information est fait au moyen d'un message qui a reçu une certaine forme, qui a été codé.

La première condition, en effet, pour que la communication puisse s'établir, est le codage de l'information, c'est-à-dire la transformation du message sensible et concret en un système de signes, ou code, dont la caractéristique essentielle est d'être une convention préétablie, systématique et catégorique.

Le schéma de la communication suppose la transmission d'un message entre un émetteur et un récepteur possédant en commun, au moins partiellement, le code nécessaire à la transcription du message. Tout schéma de communication comprend les éléments suivants :

*L'émetteur : « qui est à la fois la source du message, l'émetteur proprement dit, comportant les mécanismes du codage et l'appareil émetteur lui-même »⁴. Il est appelé

¹ -Dubois, Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Librairie Larousse, 1973, p96

² -Ibid

³ -DeVito.A., Joseph ; *Les fondements de la communication humaine*, gaëtan morin éditeur, Québec, 1993, p5

⁴ -Dubois, Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Librairie Larousse, 1973, pp96-97

aussi encodeur c'est-à-dire il choisit à l'intérieur du code un certain nombre de signaux permettant de transmettre le message.

*Le récepteur ou décodeur : Il déchiffre les signaux du l'émetteur. C'est à la fois l'appareil qui reçoit le message (oreille ou récepteur radio) et le destinataire proprement dit du message (cerveau humain pour le langage parlé, auditeur pour la radio, etc.).

*Le code : « *qui comprend des signaux spécifiques et un ensemble de règles de combinaisons propres à ce système de signaux* »¹.

*Le canal : « *support physique de transmission du message, moyen par lequel le code et les signaux sont transmis* »² : il représente l'air pour la communication verbale, mais il peut avoir différentes formes : bandes de fréquence radio, lumière, système mécanique ou électronique divers, etc.

Pour Christian Bayon et Xavier Mignot, la communication ne se borne pas à une transmission de l'information entre deux personnes, communiquer : « *C'est établir une relation particulière avec autrui dans différents buts, avec différentes motivations* »³.

En effet, la communication suppose la présence d'au moins deux interlocuteurs qui désirent réaliser un échange, il faut donc qu'il y ait une motivation à émettre et à recevoir.

¹ -Dubois, Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Librairie Larousse, 1973, pp96-97

² -Ibid

³ -Baylon, Chrisian et Mignot, Xavier, *La communication*, Nathan édition, 1999, p11

I-2-Définition de l'oral :

Pour Gérard Vigner : « *l'oral, terme ambivalent, désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant. L'oral, l'autre forme de la langue, dans sa force sonore, doté de priorités acoustiques particulières, met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet* »¹.

F.Vanoye, cité par CH.Mairal et P.Bloch, souligne que l'oral est un : « *mode essentiel de communication* »². Pour lui, il est temps de considérer que l'oral est un langage à part entière et un moyen de communication essentiel de notre époque.

***Qu'est-ce que l'expression orale ? :**

Hélène Sorez affirme : « *S'exprimer oralement, c'est transmettre des messages, généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication* »³. Elle voit que l'expression orale ne peut se comprendre qu'en fonction de quatre rapports :

- *Le rapport que l'on entretient avec le langage :*

Hélène voit que toute langue a une structure particulière qui réagit sur la pensée elle-même. Ainsi un français ne peut penser qu'en fonction de ce que lui permet le langage qui véhicule sa pensée. Elle donne l'exemple des français qui ont en commun un certain rapport au langage, mais chacun entretient avec lui une relation particulière en fonction de ce que le langage représente affectivement pour lui. Il peut être associé à de bons ou mauvais souvenirs familiaux, scolaires et professionnels.

¹ -Vigner, Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, 2001, p34

² -Mairal CH et Blochet, P ; *Maîtriser l'oral*, Editions MAGNARD, 1998, p31

³ -Sorez, Hélène, *Prendre la parole*, HATIER, PARIS, 1995, p5

- ***Le rapport à soi-même :***

Une fois que l'on a fait siennes les différentes règles qui s'appliquent à la langue et qui sont communes à toutes les personnes qui parlent la même langue ou tout au moins à tout groupe social, on ne parle qu'en fonction de ce que l'on est soi-même et de la façon dont on se voit soi-même. Ainsi une personne extravertie qui parlera fort et fera beaucoup de gestes n'est plus comme une personne introvertie qui parlera plus posément, d'une voix plus faible et plus sourde et ne fera pas de gestes.

- ***Le rapport aux autres :***

La façon dont on s'exprime dépend de la façon dont on perçoit le statut, le rôle des autres par rapport à soi. Ainsi ne parle-t-on pas de la même façon à un frère, une mère, un ami, un collègue ou à un supérieur hiérarchique.

- ***Le rapport à l'ensemble du monde extérieur :***

Toute personne est insérée dans une structure politique, économique, sociale, qui l'influence et avec laquelle elle entretient une certaine relation : accord, acceptation, compromis, négociation, refus, révolte...

I-3-Relation : communication et expression orale :

Hélène Sorez déclare : « *l'expression orale est un moyen de communication. C'est sans doute là sa fonction principale* »¹. D'abord, les difficultés de communication sont un des obstacles majeurs à l'expression orale. En effet, l'expression orale n'a pas de sens qu'en fonction de la communication. Ensuite, les personnes qui éprouvent des difficultés au niveau de la communication en éprouvent aussi au niveau de l'expression. Apprendre à mieux communiquer, c'est donc aussi apprendre à mieux s'exprimer.

Enfin, l'expression orale est un moyen de s'exprimer devant autrui, pour autrui, avec autrui. Elle dépend en partie des relations entretenues avec lui.

¹ - Sorez, Hélène, *Prendre la parole*, HATIER, PARIS, 1995, p38

I-4-L'expression orale en approche communicative :

Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* »¹. L'évolution des besoins des apprenants restait cependant difficile à établir étant donné qu'ils étaient souvent incapables de les exprimer clairement. Il reviendrait donc au didacticien d'établir une liste des besoins plus au moins généraux pour le milieu scolaire. De même les besoins ne pouvaient être définis une fois pour toutes en début d'apprentissage puisqu'ils évoluent au cours même du processus d'apprentissage.

Dans l'approche communicative la langue est conçue comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structure, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. Il ne suffit donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employées dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.).

En revanche, l'acquisition de la compétence de communication orale est tout à fait déroutante pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Il s'agit probablement des quatre compétences (écouter, parler, lire et écrire), celle qui met le moins à l'aise, dans

¹ -Puren, C., *Histoire de méthodologies de l'enseignement des langues*, Edition Nathan, CLE International, 1988, p372

le sens où elle est également liée à des savoir- être et des savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue maternelle.

L'expression orale, rebaptisée production orale est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

Les difficultés ne sont pas insurmontables, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme, à l'intonation et également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive).

La forme de l'expression orale se compose :

- **Du non verbal** : gestes, sourires, signes divers...On se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.
- **De la voix** : de son volume, de l'articulation, du débit, de l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. En français, les apprenants devront plus soigner leur articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significative.
- **Des pauses, des silences, des regards.** En effet, c'est par le regard par exemple que l'on pourra vérifier si l'on a été compris. Les pauses et les silences sont aussi significatifs.

II- Théories et modèles de communication¹ :

Pour les premiers théoriciens, la communication se limite au transfert d'une information entre une source et une cible qui la reçoit. Elle est présentée comme un système linéaire mécanique sans encrage social. On parle de conception télégraphique.

II-1-Le modèle de Shannon et Weaver (1949) :

Shannon était un ingénieur, Weaver, un philosophe. Leur préoccupation essentielle était de régler les problèmes de transmission télégraphique : le signal devait arriver au niveau de la cible dans l'état le plus proche de ce qu'il était au niveau de la source. Ce signal peut être affecté ou brouillé, voir déformé par un phénomène de bruit. La communication est réduite à la transmission d'une information.

**SOURCE - MESSAGE -(bruit)- CODAGE - DÉCODAGE - MESSAGE -
DESTINATAIRE**

AVANTAGES : ce modèle va mettre en lumière les facteurs qui vont perturber la transmission de l'information (bruit).

INCONVÉNIENTS : c'est un schéma simpliste qui ne peut s'appliquer à toutes les situations de communication. Il ignore la pluralité des récepteurs. Il laisse de côté les éléments psychologiques et sociologiques. Il y a absence de boucle de rétroaction.

¹ - Baylon, Christian et Mignot, Xavier, *La communication*, Nathan édition, 1999, p55-64

II-2-le modèle de Harold D.Lasswell :

Il fut l'un des premiers à s'intéresser à la communication de masse. Selon lui, on peut décrire convenablement une action de communication en répondant aux questions suivantes : « Qui, dit quoi, par quel canal, à qui et avec quel effet ? ».

- **QUI** : correspond à l'étude sociologique des milieux et organismes émetteurs

(Motivation de communiquer).

- **DIT QUOI** : se rapporte au message, à l'analyse de son contenu.

- **PAR QUEL CANAL** : indique l'ensemble des techniques qui, à un moment donné et pour une société déterminée, diffusent à la fois l'information et la culture.

- **A QUI** : vise l'audience, les publics avec des analyses selon des variables (âges, sexe...)

- **AVEC QUEL EFFET** : suppose une analyse des problèmes d'influence du message sur l'auditoire.

Le modèle de Lasswell conçoit la communication comme un processus d'influence et de persuasion.

AVANTAGES : L'intérêt essentiel de ce modèle est de dépasser la simple problématique de la transmission d'un message et d'envisager la communication comme un processus dynamique avec une suite d'étapes ayant chacune leur importance, leur spécificité et leur problématique. Il met aussi l'accent sur la finalité et les effets de la communication.

LES LIMITES : Il s'agit d'un modèle assez simpliste. Le processus de communication est limité à la dimension persuasive. La communication est perçue comme une relation autoritaire. Il y a absence de toute forme de rétroaction, et le contexte sociologique et psychologique n'est pas pris en compte.

Avec ces deux modèles, la communication est vue comme un processus linéaire centré sur le transfert d'informations. De plus, ils présentent des situations de communication dégagées de tout contexte. Ces modèles sont tirés des héritiers d'une tradition psychologique (Béhavioristes). Les rôles de l'émetteur et du récepteur sont totalement différenciés. Le récepteur est considéré comme passif, ce qui est tronqué car il existe une inter- influence entre l'émetteur et le récepteur.

En introduisant la notion de feed-back et de contexte, certains chercheurs ont tenté de corriger les défauts de ces premiers modèles :

II-3-Le modèle de Riley et Riley :

Dans ce modèle, les auteurs nous rappellent que nous sommes des individus qui appartiennent à des groupes. Le communicateur et le récepteur sont donc représentés dans des groupes primaires (familles, communauté, petits groupes...). Ces groupes primaires sont des groupes d'appartenance, ils influent la façon de voir et de juger. Ces groupes évoluent eux-mêmes dans un contexte social dont ils dépendent.

L'avantage de ce modèle, c'est l'apparition d'une boucle de rétroaction entre l'émetteur et le récepteur qui montre l'existence d'un phénomène de réciprocité, d'une inter-influence entre les individus en présence.

***LE FEED-BACK (les travaux de Wiener sur la cybernétique)**

Le feed-back désigne la réaction du récepteur au message émis et son retour vers l'émetteur. Cette notion de Feed-Back a permis aux chercheurs en sciences sociales, de franchir un pas en passant d'une vision linéaire de la communication, à la conception d'un processus circulaire. On distingue deux formes de Feed-Back : le Feed-Back positif et le Feed-Back négatif.

Le Feed-back positif est celui qui conduit à accentuer un phénomène avec un effet boule de neige (énervement entre deux personnes).

Le Feed-back négatif peut être considéré comme un phénomène de régulation qui tend à maintenir la relation dans un état de stabilité et d'équilibre.

II-4-Le modèle de Jakobson :

L'intérêt essentiel des linguistes, c'est d'avoir rompu avec la perception mécaniste. Ils ont montré que la communication implique de nombreux facteurs remplissant des fonctions diversifiées qui concourent tous à la signification du message.

Le modèle de Jakobson développe une réflexion sur le message dans la communication verbale.

Ce modèle est composé de six facteurs : le destinataire ; le message; le destinataire; le contexte; le code; le contact.

Le message suppose un codage et un décodage, d'où l'introduction du facteur **code**.

Le contact est la liaison physique et psychologique entre l'émetteur et le récepteur.

Le contexte est l'ensemble des conditions sociales.

La principale originalité de ce modèle, c'est qu'à ces six facteurs correspondent six fonctions :

1-La fonction expressive : Consiste à informer l'émetteur sur la personnalité de celui qui transmet le message : volonté d'exprimer les pensées, les critiques à leur égard.

2-La fonction conative : cette fonction va efforcer le destinataire à agir sur le destinataire (inciter à écouter, à agir, à émouvoir). Cette fonction apparaît clairement

dans les situations où la finalité de la communication est de faire agir le destinataire, dans le sens souhaité par le destinataire.

3-La fonction phatique : cette fonction est relative au contact. Elle permet de provoquer et de maintenir le contact. (Utilisée dans la publicité, elle est souvent visuelle, couleurs flashy. Il peut s'agir aussi des figures de rhétorique.)

4-La fonction métalinguistique : Cette fonction s'exerce lorsque l'échange porte sur le code lui-même et que les partenaires vérifient qu'ils utilisent bien le même code. Cette fonction consiste donc à utiliser un langage pour expliquer un autre langage.

5-La fonction référentielle : Cette fonction concerne principalement le référent auquel renvoie le message. Il s'agit de la fonction informative de tout langage.

6-La fonction poétique : Ne se limite pas à la seule poésie, car tout message est expressif. Cette fonction se rapporte à la forme du message dans la mesure où elle a une valeur expressive propre. (Puis-je me permettre d'emprunter votre crayon ? - File moi ton crayon - peux tu me passer ton crayon ?).

En analysant ces six fonctions du langage, dont Jakobson dit qu'elles « *ne s'excluent pas les unes les autres, mais que souvent elles se superposent* »¹, on peut remarquer que :

Trois d'entre elles (expressive - conatif - phatique) sont du domaine du langage analogique, c'est-à-dire de la relation.

Les trois autres (référentielle - métalinguistique - poétique) sont du domaine du langage digital, c'est à dire du contenu.

¹ - Baylon, Christian et Mignot, Xavier, *La communication*, Nathan édition, 1999, p64

III- Le petit groupe et la communication :

III-1-Définition du petit groupe :

Les théoriciens du groupe ont maintes fois établi la différence entre une somme d'individus réunis dans un même lieu et un groupe, alors il ne suffit pas de réunir quelques personnes dans un lieu donné pour constituer un groupe, il y a en somme des caractéristiques qui le différencient d'une collection d'individus.

D'abord Saint Yves Arnaud a cité les caractéristiques du groupe restreint distinguées par Anzieu et Martin :

« 1-Nombre restreint de membres, tel que chacun puisse avoir une perception individualisée, de chacun des autres, qui doit être perçue réciproquement par lui et que de nombreux échanges interindividuels puissent avoir lieu ;

2-Poursuite en commun et de façon active de mêmes buts, dotés d'une certaine permanence, assumés comme buts du groupe, répondant à divers intérêts des membres, et valorisés ;

3-Relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres (sympathies, antipathies, etc.) et constituer des sous groupes d'affinités ;

4-Forte interdépendance des membres et sentiments de solidarité ; union morale des membres du groupe en dehors des réunions et des actions en commun ;

5-Différenciation des rôles entre les membres ;

6-Constitution de normes, de croyances, de signaux et de rites propres au groupe (langage et code de groupe) »¹.

¹-Yves, Saint Arnaud, *Les petits groupes : participation et communication*, les éditions du CIM, Montréal, Québec, 1989, p20

Encore R.Bales, cité par Saint Arnaud, définit le petit groupe comme : « *un certain nombre de personnes en interaction chacune avec des autres dans une réunion ou une séries de réunions face à face* »¹.

G.C.Homans, cité par S.Arnaud, affirme : « *un petit groupe consiste en un certain nombre de personnes qui communiquent entre elles pendant une certaine période et assez peu nombreuses pour que chacune puisse communiquer avec toutes les autres, non pas par personnes interposées, mais face à face* »².

Aussi D.Hare considère l'interaction comme un facteur principal de sa définition. Il distingue cinq caractéristiques du groupe : les membres du groupe sont en interaction les uns avec les autres, ils partagent un but commun et un ensemble de normes, de rôles et un réseau d'attractions interpersonnelles, qui permettent de les différencier des autres groupes.³

Pour sa part, Joseph A.DeVito appelle petit groupe ou groupe restreint : « *un ensemble d'individus relativement peu nombreux qui sont liés les uns aux autres par un objectif commun et qui partagent un certain degré d'organisation* »⁴.

D'après les affirmations précédentes, on pourra conclure que tout petit groupe représente tout d'abord un ensemble de personnes, lesquelles sont assez peu nombreuses pour que chacune puisse échanger avec les autres, en outre, les membres doivent être en interaction les uns les autres et partageant un objectif commun, enfin, il doit exister un ensemble de règles ou normes organisationnelles s'appliquent à tous les membres.

¹ -Idem, p21

² - Ibid

³ -Idem, p23

⁴ - DeVito.A., Joseph ; *Les fondements de la communication humaine*, gaëtan morin éditeur, Québec, 1993, p234

III-2-Le petit groupe et contraintes de communication :

2-1-Contraintes de taille :

Les spécialistes du travail du groupe voient que le nombre des participants influe sur la productivité du groupe. Dans un premier lieu, Gilles Amado et André Guillet affirmaient : « *Plus la taille du groupe augmente, plus le temps alloué à chacun devient faible. De plus, du fait de la dimension du groupe, la totalité de l'information n'est plus enregistrée par tous les membres du groupe* »¹. Ils ajoutent : « *le groupe de trois serait le plus efficace pour toutes les situations où l'information traite d'un problème logique, alors que le groupe de six serait préférable pour toute situation où la résolution des problèmes demande plusieurs solutions différentes* »².

En second lieu, Barrington Kaye et Irving Rogers perçoivent que la taille optimale d'un groupe est en fonction de l'objectif qu'il se propose d'atteindre : « *Trois membres constituent le minimum, et, au-delà de huit, le groupe est généralement trop nombreux. Pour la plupart des activités, c'est un groupe de six membres qui convient le mieux* »³.

En troisième lieu, Joseph A.DeVito insiste que les membres d'un groupe doivent être peu nombreux pour que chacun puisse jouer, sans difficulté, le rôle d'un émetteur aussi bien qu'un destinataire. Il affirmait : « *En règle générale, un groupe restreint compte de cinq à douze membres. Ce qui importe est que chacun d'entre eux puisse remplir la fonction d'émetteur et de destinataire avec une certaine facilité. Or, lorsque le nombre des membres est de beaucoup supérieur à douze, cela devient chose difficile* »⁴.

¹ -Amado, Gilles et Guillet, André, *La dynamique des communications dans les groupes*. Armand Colin, Paris, 1975, p59

² -Idem, p58

³ -Kaye, Barrington et Rogers, Irving, *PEDAGOGIE DE GROUPE : Pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, BORDAS, Paris, 1975, p51

⁴ - DeVito.A., Joseph ; *Les fondements de la communication humaine*, gaëtan morin éditeur, Québec, 1993, p234

En dernier lieu, Elizabeth G.Cohen affirme que la taille optimale d'un groupe de discussion était de quatre à cinq personnes. Cependant les groupes de plus de cinq élèves nuisent parfois à la participation à l'interaction. Aussi, le groupe de trois peut entraîner des problèmes particuliers parce qu'il y a une forte tendance à la formation d'une coalition de deux membres, ce qui amène le troisième à se sentir isolé et écarté.¹

2-2-Contraintes de l'espace :

Les spécialistes du travail de groupe accordent une grande importance à la disposition des groupes dans l'espace.

D'abord, E.Cohen parle de l'aménagement de la classe tout en affirmant que les membres des groupes doivent être placés de manière à ce que chacun puisse voir et entendre tous les autres. Elle voit aussi que le cercle est le meilleur arrangement.²

Aussi, Michel Barlow affirme : « *La disposition d'un groupe dans l'espace est un facteur de son efficacité, dans la mesure où il facilite les échanges verbaux et par là même, la cohésion entre les personnes* »³.

De leur part, René Charles et Christines Williame voient que les réseaux de communication influencent le travail collectif. Ils distinguent quatre types de structures différentes⁴ :

¹ - G.Cohen, Elizabeth, *LE TRAVAIL DE GROUPE : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994, pp73-74

² - Idem, p76-77

³ -Barlow, Michel, *Le travail en groupe des élèves*, BORDAS, Paris, 2000, p46

⁴ -Charles, René et Williame, Christines, *La communication orale*, Editions Nathan, Paris, 1994, p60-61

***L'étoile** : c'est une organisation de la communication qui se caractérise par l'existence d'une inégalité dans les échanges. Le leader se situe au centre des échanges et centralise les interventions et les renvois aux membres du groupe. C'est l'exemple de la classe traditionnelle où toute communication passe par le maître. Les erreurs de compréhension persistent dans ce type de structure, si un élève n'a pas compris, personne ne lui fera comprendre puisque les seuls échanges se font avec le leader (voir les schémas 1-a, 1-b).

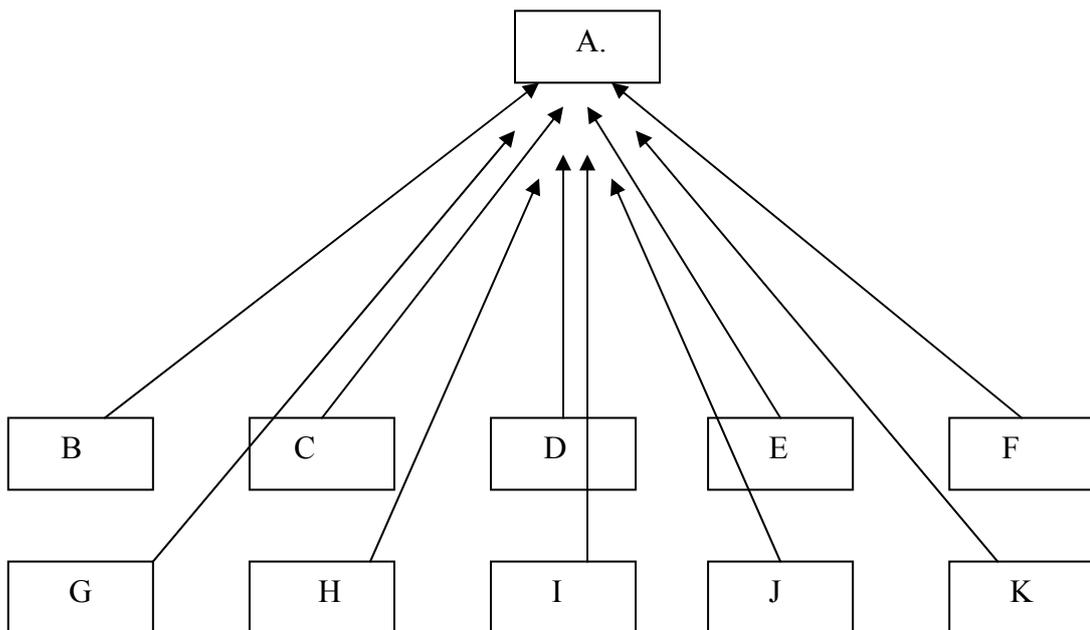


Schéma 1-a : Tables alignées.

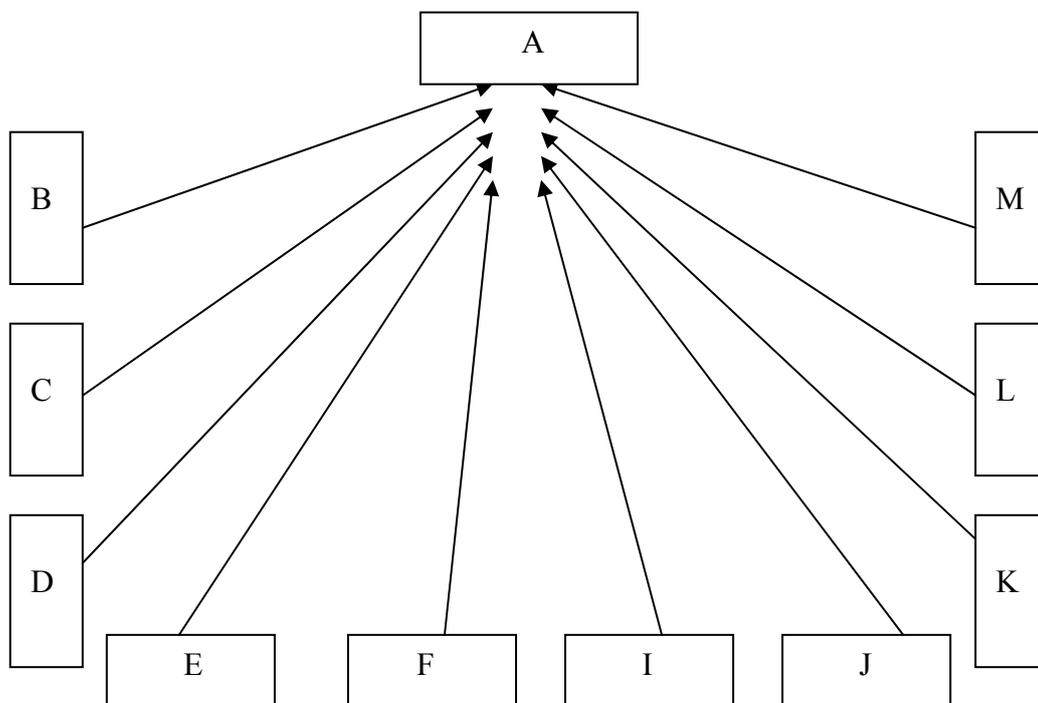


Schéma 1-b : Tables en rond

L'étoile : Réseaux centralisés (Schémas 1-a et 1-b).

***Le cercle :** Dans ce réseau de communication circulaire, les échanges se font de voisin à voisin. Il n'y a pas de relation transversale. De même, il n'y a pas d'isolé dans cette structure et les erreurs d'interprétation sont corrigées par les échanges entre voisins. Cependant les messages émis risquent d'être déformés en tournant. Enfin, il y a une perte d'information dans ce type de réseau de communication (voir schéma N : 2)

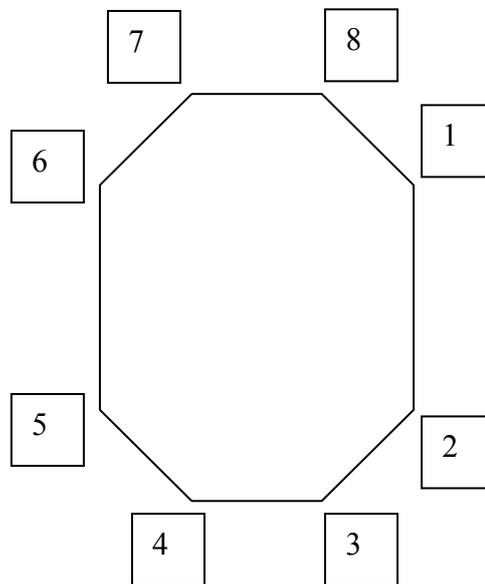


Schéma 2 : Le cercle

Pas de communication transversale : 1 communique qu'avec 2 et 8.

***Le Y :** C'est un type de réseau centralisé autour d'un leader placé à l'intersection des différents sous-groupes. Cette structure est très efficace pour la réalisation d'une tâche complexe fractionnée en unités plus simples mais elle est peu efficace pour un travail de réflexion ou de créativité et le leader risque de s'opposer aux suggestions (voir schéma N : 3).

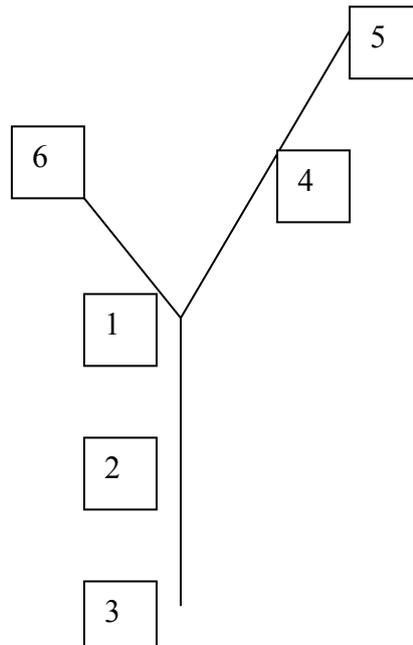


Schéma 3 : Le Y

1 communique avec 2,4 et 6. / 5 communique avec 4 seulement.

***All Channel :** Dans ce type de structure tout le monde communique avec tout le monde, la prise de décision dans ce réseau prend un temps très long de discussion avant d'être effective (voir schéma N : 4).

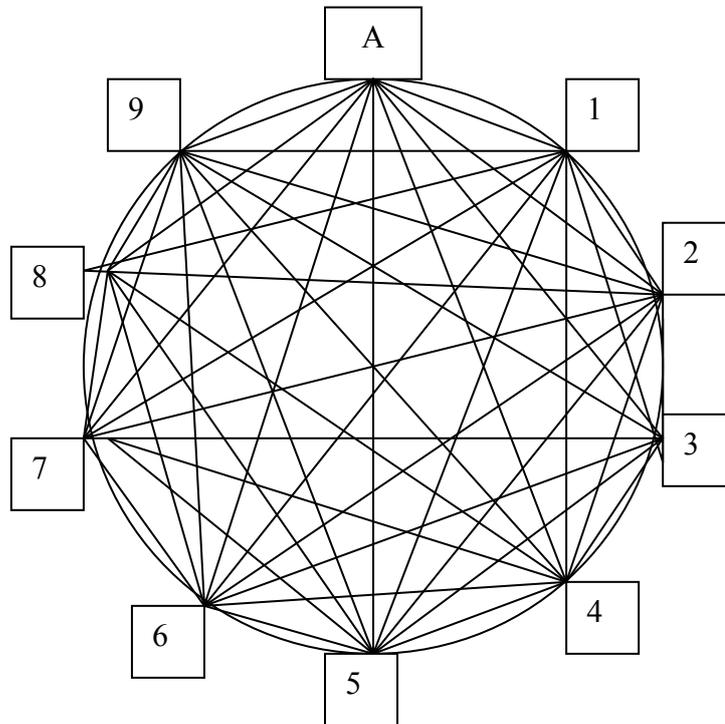


Schéma 4 : All Channel

Tout le monde communique avec tout le monde.

2-3-Contraintes de temps :

L'une des difficultés du travail en groupe tient précisément à la maîtrise du temps. Certains élèves avancent trop vite dans leurs activités alors que d'autres ne font qu'une petite partie du travail. Michel Barlow voit que la tâche du gardien du temps doit être confiée à l'un des membres du groupe : « *L'idéal est évidemment que les élèves se prennent en charge et que le professeur n'ait plus à exercer lui-même le rôle du gardien du temps* »¹. L'auteur invite les élèves à penser leur tâche dans le temps par l'établissement d'un plan de travail, la répartition des tâches et l'utilisation d'un journal de bord.

L'organisation du travail du groupe dans la durée pose particulièrement le problème de la répartition des tâches entre les membres du groupe dont on va parler ci-après.

III-3-La répartition des rôles dans les groupes :

E.Cohen accorde une grande importance à l'attribution des rôles aux élèves. Elle affirme que lorsque l'enseignant spécifie le travail de chacun, ses élèves seront fiers des rôles qu'ils ont à jouer. Alors, dans tels groupes, le travail est efficace, productif et se fait sans heurts.²

Pour M.Barlow, le rôle est : « *une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe, de façon permanente ou tout à fait provisoire* »³. L'auteur distingue un nombre important de rôles selon les tâches accordées aux petits groupes⁴ :

1) *En matière de la production des idées, l'élève est invité à exercer différents rôles :*

***La personne-ressource :** Sa compétence reconnue dans un domaine particulier amène à le consulter comme un expert.

¹ - Barlow, Michel, *Le travail en groupe des élèves*, BORDAS, Paris, 2000, p48

² - G.Cohen, Elizabeth *LE TRAVAIL DE GROUPE : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994, pp85-101

³ - Barlow, Michel, *Le travail en groupe des élèves*, BORDAS, Paris, 2000, p53

⁴ -Idem, p53-56

***Le secrétaire :** Il note le contenu d'une séance de travail pour que le groupe garde mémoire de son travail, d'une discussion à l'autre.

***Le simple participant :** Il est invité à exprimer ses idées devant ses coéquipiers ou à prendre la responsabilité d'une partie du travail collectif.

***L'introducteur :** Il a pour tâche d'ouvrir la discussion, de faire percevoir en quoi consiste le sujet de l'échange et l'intérêt qu'il présente.

***Le chargé de conclusion :** Il prend la responsabilité de clôturer la discussion autrement dit il est chargé de dire le mot de la fin.

2) La facilitation des échanges entre les personnes peut être confiée à un élève animateur du groupe, mais il se peut que cette tâche soit répartie entre plusieurs personnes :

***Le président :** Il se contente de donner la parole à ceux qui manifestent verbalement ou non le désir d'exprimer.

***L'interviewer :** Il pose des questions au groupe, pour faire avancer sa réflexion.

***Le synthétiseur :** Il tente de constituer progressivement la synthèse des idées échangées.

3) Enfin, en ce qui concerne la régulation du vécu affectif du groupe, on peut prévoir :

***Un modérateur :** distinct du président de séance, son rôle ne consiste pas à donner la parole, mais d'assurer la sérénité des débats et un niveau sonore supportable.

***Un ou plusieurs observateurs :** qui se tiennent un peu en retrait des échanges, attentifs au vécu du groupe : ses tensions, ses emballements, ses moments de découragement.

***Un régulateur :** qui aide le groupe à analyser ses conflits et éventuellement arbitre les relations difficiles entre tel ou tel participant.

Pour de fins éducatifs Barlow signale aussi que ces rôles doivent être exercés tour à tour par chacun, par exemple un président devient un secrétaire ou un modérateur devient observateur et réciproquement.

***Le rôle du leader dans un petit groupe¹ :**

Joseph A.DeVito distingue six fonctions d'un leader :

1-Amorcer l'interaction au sein du groupe :

Le leader joue un rôle important en incitant les membres à interagir. Il lui faut aussi remplir cette fonction lorsque les membres agissent d'une manière individuelle. Il doit donc amener ces derniers à reconnaître qu'ils font partie d'un groupe et qu'ils doivent travailler ensemble.

2-Entretenir une interaction efficace :

Le leader doit s'assurer que les membres continuent à interagir avec efficacité, ainsi lorsqu'il voit la discussion perd de son intensité, il devrait aussi stimuler les membres à échanger. En somme, le leader du groupe doit également s'assurer que chaque membre a l'occasion de s'exprimer.

3-Empêcher les membres de s'écarter du sujet :

Le leader a pour tâche de créer une atmosphère de discussion tout en assurant que les membres ne s'écartent pas trop du sujet. A cette fin, il est amené à garder la concentration du groupe et éviter qu'ils ne se perdent dans des détails non pertinents.

4-Assurer la satisfaction des membres :

Tout leader doit se préoccuper à la fois de mener à bien la tâche confiée à son groupe et de garantir la satisfaction des membres. Pour cette fin, il devrait, à intervalle de temps, permettre aux membres les digressions et les commentaires personnels.

¹- DeVito.A., Joseph ; *Les fondements de la communication humaine*, gaëtan morin éditeur, Québec, 1993, pp263-264

5-Favoriser une évaluation et une amélioration continue :

Les conflits entre les membres, le manque de préparation de certains, les comportements indésirables représentent des obstacles pour le groupe. Il revient donc au leader de faciliter la résolution des conflits interpersonnels, d'encourager les membres à faire des compromis et d'éviter les difficultés pour favoriser un bon fonctionnement du groupe.

6-Préparer les membres à la discussion :

Le leader doit préparer les membres à interagir et à échanger d'une manière constructive alors, il ne faut pas s'attendre à ce qu'ils échangent sur un problème sans avoir fait connaissance les uns avec les autres. De même, un leader doit se préoccuper d'organiser la discussion et d'assurer la coordination.

III-4-L'apprentissage coopératif et la communication orale en langue étrangère :

La plupart des échanges entre élèves et enseignant prennent la forme de questions-réponses. L'enseignant étant habituellement le seul à poser les questions et connaît déjà les réponses à la plupart de celles-ci, ces échanges sont rarement de véritables occasions de communication authentique et, pour la plupart des élèves, donnent des piètres résultats dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

- Presque la totalité de l'échange est réalisée par l'enseignant.
- Les questions posées ne demandent généralement qu'un rappel de connaissances, elles font rarement appel à des processus mentaux supérieurs.
- Lorsqu'elles sont naturelles, les réponses des élèves se limitent à un mot ou à une phrase incomplète.
- La plupart des enseignants accordent moins d'une seconde à la réflexion.

- Par sa réaction verbale ou sa gestuelle, l'enseignant pose un jugement de valeur immédiat sur toute tentative de contribution de l'élève.
- Lorsque plusieurs réponses sont proposées, l'enseignant n'en accepte généralement qu'une, celle que, lui, considère la meilleure, ou donne la sienne.
- Certains élèves monopolisent la conversation, alors que la plupart des autres ont rarement l'occasion de s'exprimer.

On se trouve, en effet dans un système de communication très inégalitaire en ce qui concerne la distribution du pouvoir et du temps de parole ou comme le dit Philippe Perrenoud : *« pendant les leçons, l'élève est impliqué dans un réseau de communication fort contraignant. Le maître sollicite en permanence son attention et parfois son intervention sous deux formes modales : d'une part, répondre à ses questions, d'autre part, en poser, pour manifester sa curiosité ou clarifier ce qu'il n'a pas encore compris. Dans les deux cas, il existe une règle d'or : demander la parole, attendre la sollicitation ou l'autorisation du maître pour exprimer »*¹.

Les spécialistes de l'enseignement des langues soutiennent que les enfants apprennent la langue en l'utilisant dans un contexte plus naturel et plus significatif or on pense que les tâches de coopération sont un excellent instrument pour l'apprentissage et l'amélioration de la communication orale en langue étrangère.

D'abord Cohen affirme : *« Si l'enseignant d'une classe dont les élèves ont une série de tâches qui stimulent les enfants à communiquer en utilisant le vocabulaire associé à une tâche intéressante, les possibilités d'apprentissage actif de la langue peuvent être grandement accrues »*².

¹ -Perrenoud, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Paris, 1996, p104

² -G.Cohen, Elizabeth *LE TRAVAIL DE GROUPE : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994, p16

Ensuite Mary McGroarty a obtenu en 1989 des résultats qui montrent que les élèves font des gains tant dans la compréhension que dans l'utilisation de la langue seconde. Elle a constaté, de plus, que les tâches utilisées dans l'apprentissage coopératif favorisent plusieurs types d'échanges verbaux. Elle ajoute que même lorsque tous les élèves d'un groupe ne maîtrisent pas bien l'anglais, il se corrigent mutuellement et tenteront de combler les failles de leur compréhension en répétant ce que disent les autres pour parvenir à un accord.¹

Conclusion :

Nous avons vu dans ce troisième chapitre comment l'apprentissage coopératif favorise la communication orale et par là même l'expression orale en langue étrangère. Mais cette même conclusion s'applique-t-elle à l'enseignement du français langue étrangère dans un contexte berbérophone où l'enseignant cherche à développer les habilités de l'expression orale ? C'est ce qu'on essaiera de vérifier dans la partie pratique.

¹ - Idem, pp16-17

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 4 : CADRE GENERAL ET

DEROULEMENT DE

L'EXPERIMENTATION

Introduction :

Le paradoxe de l'enseignement du français ; au sein de l'école algérienne, pendant de longues années, a été de mettre l'accent sur l'apprentissage de la grammaire, de la conjugaison, de la syntaxe, sur l'étude des textes, sans aborder la pratique de la créativité, sans vraiment donner la parole aux élèves. Comment s'étonner, alors de leur pauvreté lexicale, de leur manque d'imagination, de leur timidité, de leur gaucherie quand on les sollicite pour un exposé en public ou pour une rédaction ?

On sait, à présent, que l'enseignement du français au moyen a pour premier objectif de rendre les élèves capables de s'exprimer correctement dans cette langue, oralement et par écrit, de leur permettre ainsi de communiquer avec les autres et d'accéder au savoir, en leur donnant le goût d'apprendre.

L'essentiel est d'aider l'élève à s'investir dans son apprentissage. Alors, une liste de vocabulaire, une leçon de grammaire ou de conjugaison ne prennent tout leur sens que s'ils offrent aussi à l'élève la possibilité de produire, lui même, à l'oral et l'écrit des énoncés et des textes compréhensibles.

On pense que l'apprentissage coopératif permet aux élèves de s'exprimer, d'inventer et de réinvestir dans leur apprentissage. Ainsi Michel Pagé, cité par Denise Gaudet, affirme :

« Rien n'est plus fascinant que les interactions entre les jeunes élèves qui se questionnent les uns les autres, qui s'obligent à expliquer ou à justifier leurs idées, qui savent rendre féconds leurs désaccords en reconsidérant les idées ou les solutions auxquelles ils arrivent souvent trop vite, sans avoir pris le temps de bien considérer tous les aspects d'un problème ou d'une tâche à réaliser. Lorsqu'ils travaillent en coopération, les jeunes révèlent des capacités insoupçonnées qui peuvent se manifester

vraiment parce qu'ils sentent qu'ils ont la confiance d'un adulte qui, tout en soutenant leurs efforts, leur donne l'occasion d'être responsables d'eux-mêmes. »¹

Pour évaluer l'efficacité de cette stratégie dans la consolidation de la production orale en français langue étrangère et dans le but de vérifier le bien fondé de nos hypothèses de départ, on a mené une expérimentation au C.E.M. Fellahi Ahmed avec des élèves de deuxième année moyenne.

Dans la présente partie pratique, on tentera d'expliquer les étapes de l'expérimentation voire l'analyse du corpus et l'exploitation des résultats.

¹ -Gaudet, Denise, *La coopération en classe*, Les Editions de la Chenelière/Mc Graw-Hill, Montréal, Québec, 1998,p11

I- Le choix de l'établissement :

La très courte expérience dans le domaine de l'enseignement du français, qui a duré trois mois (Octobre-Décembre 2005), au C.E.M. Benzaâbar Lakhder de Ras-el-aioun (Wilaya de Batna), nous a montré que les élèves ne s'expriment presque jamais en français, raison pour laquelle nous nous sommes intéressés à l'oral.

Ce sont les problèmes rencontrés dans nos classes et aussi avec certains supports qui nous ont amenés à s'intéresser au travail de groupes grâce auquel il est possible de lier coopération et communication orale en langue étrangère.

Au départ, nous étions convaincus que faire grouper les élèves autour d'une table garantissait le fait qu'ils allaient travailler ensembles. Hélas, après quelques expériences négatives et décevantes, nous nous sommes rendus compte que la réussite d'un travail coopératif dépend d'une réflexion profonde et d'une étude approfondie.

Momentanément on a abandonné le travail sur le terrain pour élargir nos connaissances théoriques en apprentissage coopératif et après une période de recherche et de lecture, on a décidé de mener une expérimentation mais cette fois-ci, dans le C.E.M. Fellahi Ahmed qui regroupe des enseignants expérimentés dans le domaine.

Après de longues discussions avec les enseignants et partant de ces trois convictions :

- 1- L'oral et l'écrit sont complémentaires : Ainsi Pierre Martinez affirme : « *On insistera sur la perméabilité des deux codes oral et écrit et leur nécessaire complémentarité plus que sur leur différence.* »¹. Etant donné que l'oral et l'écrit sont deux aspects indissociables pour l'apprentissage d'une langue étrangère, on a choisi de les lier dans notre recherche :

¹ -Martinez, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, 1996, p92

- a- On a demandé aux élèves de produire des textes descriptifs. (les textes écrits en groupes figureront en annexe).
 - b- On a tenté d'évaluer l'oral à partir des séances de discussions et des présentations orales des travaux de groupes.
- 2- Le travail de groupe s'apprend progressivement : c'est toute une série d'aptitudes et de compétences à acquérir collectivement, mais pas toutes en même temps.
- 3- Lors des premiers essais, il fallait mieux commencer en douceur par des activités que les élèves maîtriseront facilement.

Partant des trois affirmations précédentes, on a entamé l'expérimentation.

On pense que discuter d'un texte produit en commun, c'est donner corps à un échange oral aussi digne d'intérêt que toute autre confrontation d'idées. Alors, le fait qu'il soit lié à une production écrite ne le dévalorise pas. En définitive, lorsque rien n'autorise à considérer la maîtrise de l'écrit comme une simple conséquence de la maîtrise de l'oral ou inversement, rien n'oblige aussi à cloisonner les activités.

II- Les étapes de l'expérimentation :

II-1-La première séance : La planification : Durée : 2 heures.

1-1-Les objectifs d'apprentissage et de coopération :

-Objectifs d'apprentissage :

-Identifier les étapes de la description.

-Faire approprier aux élèves une liste de mots (noms, adjectifs, verbes) liés à la description.

-Objectifs de coopération :

La formation des élèves à la coopération autrement dit leur apprendre que notre objectif est de les inciter à travailler efficacement avec les autres.

1-2-La formation des équipes :

Quand on veut mettre en application l'apprentissage coopératif en classe, on doit, au moment d'organiser des activités, prendre un certain nombre de décisions. L'une des premières concerne le groupement des élèves. Il faut donc décider de la taille des groupes, du temps accordé à l'activité, de la répartition des élèves.

-La taille des groupes :

-Nombre d'élèves :16.

-Nombre de groupes :04.

-Nombre d'élèves dans chaque groupe : 04 élèves.

-La répartition des élèves dans les groupes :

Les concepteurs de l'apprentissage coopératif (Johnson, Johnson et Johnson Holubec(1988) ; Kagan(1990) ; Slavin(1986)) recommandent aux enseignants de répartir les élèves de façon à obtenir la plus grande diversité possible au sein des groupes. Ainsi le succès de l'apprentissage coopératif dépend en partie de l'éventail des niveaux de capacité qu'on trouve dans chaque groupe. Les résultats des recherches

effectuées par Webb (1989) qui, cite Abrami, donnent à penser que le travail de groupe est plus fructueux lorsque les niveaux de capacité sont proches que lorsqu'ils sont très éloignés. Webb donne l'exemple d'un groupe composé d'élèves très doués et d'élèves très faibles dont les premiers accepteront mal de consacrer autant de temps aux autres, tandis que les seconds se sentiront peut être à part parce qu'ils ont besoin d'une attention spéciale.¹

On suggère donc de former les groupes comme suit :

- On regroupera les élèves très doués avec des élèves moyennement doués.
- Des élèves moyennement doués avec des élèves peu doués.
- On évitera de regrouper des élèves très doués avec des élèves peu doués.

De par ce qui précède et selon leur niveau (excellent, moyen, faible) en français, on obtiendra les groupes suivants :

1^{er} Groupe : formé de :- deux élèves doués : *Warda et Ahlem*.

-deux élèves moyennement doués : *Lamia et Yakoub*.

2^{ème} Groupe : formé de :-deux élèves doués : *Nadjla et Amina*.

-deux élèves moyennement doués : *Sara et Abderrahmen*.

3^{ème} Groupe : formé de :-deux élèves moyennement doués : *Amel et Chames el houda*.

-deux élèves peu doués : *Wafa et Sabrina*.

4^{ème} Groupe : formé de :-deux élèves doués : *Amira et Meroua*.

-deux élèves moyennement doués : *Aymen et Hafidha*.

¹ - Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p68

1-3- Assigner des rôles aux élèves :

L'attribution des rôles facilite le fonctionnement du groupe : chaque élève doit remplir son rôle pour que le groupe atteigne son objectif. Ph.Abrami souligne qu'il ne faut pas confondre entre : interdépendance liée à la tâche et interdépendance liée aux rôles. Il affirme : « *Dans le premier cas, on divise la matière de façon que chaque membre du groupe puisse exécuter une partie du travail exigé, tandis que dans le second, les membres du groupe doivent se comporter chacun d'une façon bien précise pour faciliter la réalisation de la tâche.* »¹. De ce fait, on a distribué les rôles dans chaque groupe comme suit :

**Un leader ou vérificateur de la compréhension* qui s'assure que les consignes sont claires et les étapes du travail coopératif sont bien déterminées. Il peut aussi jouer le rôle d'animateur ou stimulateur en incitant les élèves à prendre la parole et de participer à la tâche commune.

**Un secrétaire* : son travail consiste à mettre par écrit les réponses de son groupe, dans notre cas c'est celui qui prend la charge d'écrire le texte descriptif.

**Un gardien du temps* : il s'assure que la tâche s'accomplit dans les limites du temps accordé pour l'exécuter.

**Un modérateur ou responsable de silence* : il assure la sérénité des débats et un niveau sonore supportable pour ne pas gêner les groupes voisins.

Il faut aussi souligner que ces rôles n'ont de sens que par le fait de faciliter l'apprentissage et les interactions au sein du groupe, alors les élèves ne sont pas obligés de les appliquer à la lettre parce qu'ils risqueraient de se concentrer seulement à jouer les rôles en négligeant la tâche elle-même.

¹ - Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p81

1-4- Structurer l'interdépendance positive :

Au départ, les élèves n'auront peut être pas très envie d'agir de façon coopérative, c'est à dire d'aider les autres à apprendre. Il faudra donc leur imposer une structure d'interdépendance positive afin de leur faire prendre conscience du rendement du travail coopératif.

Dans notre exemple, on a confié à chaque élève la responsabilité de :

- 1- produire, à la maison, un texte descriptif sur une personne familière.
- 2- On a demandé aux élèves de chaque groupe de décrire la même personne afin de créer une interdépendance positive entre les membres.
- 3- Lors des séances de discussions et en se basant sur les textes préparés à la maison, les membres de chaque groupe conjugueront leurs efforts et leurs connaissances pour rédiger un texte collectif.

1-5- Structurer la responsabilisation :

La responsabilisation est une composante essentielle de l'apprentissage coopératif. Elle permet de distinguer la contribution apportée par chaque élève à la tâche collective. Ainsi Abrami souligne que : « *la responsabilisation maximise la contribution que chaque élève apporte à son propre apprentissage et celui des autres* »¹. D'une autre façon lorsque le niveau de responsabilisation est élevé, le travail de chaque élève du groupe devient évident pour ses partenaires. Chaque élève se veut alors responsable du succès du groupe et y contribue par ses efforts.

Pour notre part, on a dressé une liste des règles de fonctionnement pour les quatre groupes. On pense que cette façon de procéder favorise la responsabilisation des élèves et leurs prise en charge. chaque élève s'engage donc à respecter ces règles lors du travail de coopération :

¹ -Idem,p86

1-Les responsabilités individuelles :

- J'accepte de travailler avec tous les élèves sans exception.
- Je respecte les membres de mon équipe dans mes paroles et mes attitudes.
- Je participe activement aux activités de mon équipe.
- J'apporte aide et soutien aux membres de mon équipe.
- Je me sens responsable de ma réussite et je contribue à la réussite de mon équipe.

2-Les responsabilités du groupe :

- Nous travaillons à établir des relations harmonieuses entre nous.
- Nous nous apportons aide et soutien dans nos apprentissages.
- Nous essayons d'abord de résoudre nos problèmes avant de demander l'aide de notre professeur.
- Nous nous respectons et nous nous encourageons.
- Nous nous sentons tous responsables de la réussite de l'équipe.

II-2-La deuxième séance : Les discussions de groupes et

l'exécution de l'activité : Durée : 2 heures.

2-1-Les discussions : Durée : 1 heure.

2-1-1-Objectifs d'apprentissage et de coopération :

- Objectifs d'apprentissage* :-Décrire une personne oralement et par écrit.
 - S'exprimer le plus possible en français.
- Objectifs de coopération* :- S'entraider pour parler, S'encourager pour s'exprimer en français.
 - Se corriger mutuellement.

2-1-2-L'aménagement de la classe :

L'aménagement de la classe porte d'importants messages aux élèves quant à la façon dont ils doivent se comporter avec leurs partenaires. Il faut donc aménager l'espace de

la classe en conséquence. Les pupitres doivent être groupés de manière que les élèves puissent communiquer facilement et travailler à l'aise sans être encombrés.

Quant à la classe où s'est déroulée notre expérimentation, on a procédé à grouper les membres de chaque équipe autour d'une table. les groupes doivent être un peu éloignés pour que les membres de chaque groupe puissent travailler et communiquer sans être gênés.

2-1-3-L'activité :

-L'explication :

L'enseignant expliquera aux élèves qu'ils devront s'entraider en vue de produire des textes. Il insistera que l'objectif ultime de cette activité reste un véritable échange en français.

-Suivre le déroulement :

Les élèves ont besoin d'être guidés pendant qu'ils travaillent en groupes. L'enseignant veillera à :

- 1-Suivre de près les groupes et évaluer leurs efficacités.
- 2-S'assurer que chaque élève comprend ce qu'il est censé faire et qu'il se concentre sur la tâche et apporte sa contribution.
- 3-Inciter les élèves à s'exprimer en français le plus longtemps possible.
- 4-Encourager les élèves à demander de l'aide de leurs partenaires avant de se tourner vers lui.

2-2-La présentation orale des travaux de groupes : Durée : 1 heure.

Après une heure de discussions, les groupes se préparent pour exposer oralement leurs textes. On expliquera ci-après les étapes de la présentation orale :

- 1- On a donné à chaque groupe 15 minutes pour exposer le travail oralement.

2- Pour assurer la participation de tous les élèves, on a évité de confier la présentation à un seul élève.

3- Chaque élève lit la partie qu'il lui a été confié pendant les discussions de groupes.

II-3-La troisième séance : L'évaluation du travail de groupes :

Durée : 1 heure.

Puisqu'un des grands buts du travail coopératif, en langue française, est d'assurer une interaction plus longue et plus fréquente dans cette langue, il faudra faire valoir aux yeux des élèves l'importance de parler français pendant les discussions et les présentations orales et de s'auto-évaluer. Cette évaluation devra donc se faire au moyen d'une variété d'instruments qu'on proposera ci-après :

Grille d'observation pour le travail coopératif :

	Critères à observer			
Nom des élèves :	Suit les directives	Collabore avec ses partenaires	Termine son travail	Communi-que en français
G1				
<i>Warda</i>	Oui	Oui	Oui	Souvent
<i>Ahlem</i>	Oui	Oui	Oui	Souvent
<i>Lamia</i>	Oui	Oui	Oui	Parfois
<i>Yakoub</i>	Oui	Oui	Oui	Parfois
G2				
<i>Nadjla</i>	Oui	Oui	Oui	Souvent
<i>Amina</i>	Oui	Oui	Oui	Parfois
<i>Sara</i>	Oui	Oui	Oui	Souvent

<i>Abderrahmen</i>	Oui	Oui	Oui	Parfois
G3 <i>Amel</i>	Oui	Oui	Oui	Souvent
<i>houda</i>	Oui	Oui	Oui	Souvent
<i>Wafa</i>	Oui	Oui	Oui	Parfois
<i>Sabrina</i>	Non	Non	Non	Jamais
G4 <i>Amira</i>	Oui	Oui	Oui	Souvent
<i>Meroua</i>	Oui	Oui	Oui	Souvent
<i>Aymen</i>	Oui	Oui	Oui	Parfois
<i>Hafidha</i>	Non	Non	Non	Jamais

Échelle d'appréciation pour le travail coopératif :

Nom des élèves :	Critères à observer				Total /16
	Suit les directives	Collabore avec ses partenaires	Termine son travail	Communique en français	
G1 <i>Warda</i>	3	4	3	3	13
<i>Ahlem</i>	3	3	3	3	12
<i>Lamia</i>	3	3	3	2	11
<i>Yakoub</i>	3	2	3	2	10
G2 <i>Nadjla</i>	4	4	4	3	15
<i>Amina</i>	3	4	4	2	13
<i>Sara</i>	4	3	4	3	14

<i>Abderrahmen</i>	3	3	4	2	12
G3 <i>Amel</i>	3	4	3	3	13
<i>houda</i>	3	4	3	3	13
<i>Wafa</i>	3	2	3	2	10
<i>Sabrina</i>	1	1	1	1	4
G4 <i>Amira</i>	4	4	4	3	15
<i>Meroua</i>	4	4	4	3	15
<i>Aymen</i>	3	4	4	2	13
<i>Hafidha</i>	1	1	1	1	4

Échelle:

4 = excellent
3 = bien
2 = satisfaisant
1 = pas satisfaisant
Total: 4 x 4 = 16

Auto-évaluation du travail coopératif : À partager et à discuter avec l'enseignant ou l'enseignante.

Membres du groupe 1 : *Warda, Ahlem, Lamia et Yakoub.*

	Non	Un peu	Oui
On s'estentraidés			+
Chaque élève a fait sa part du travail			+
On a demandé de l'aide aux autres membres de notre groupe quand c'était nécessaire			+
Chaque élève a participé aux discussions du groupe			+
On a respecté le point de vue des autres		+	
On a inclus les informations pertinentes pour notre présentation orale		+	
On a présenté ces informations d'une manière claire et précise		+	
On a communiqué en français		+	

Membres du groupe 2 : *Nadjla, Amina, Sara et Abderrahmen.*

	Non	Un peu	Oui
On s'estentraidés			+
Chaque élève a fait sa part du travail		+	
On a demandé de l'aide aux autres membres de notre groupe quand c'était nécessaire			+
Chaque élève a participé aux discussions du groupe		+	
On a respecté le point de vue des autres			+
On a inclus les informations pertinentes pour notre présentation orale		+	
On a présenté ces informations d'une manière claire et précise		+	
On a communiqué en français		+	

Membres du groupe 3 : Amel, Chames el houda, Wafa et Sabrina.

	Non	Un peu	Oui
On s'estentraidés		+	
Chaque élève a fait sa part du travail		+	
On a demandé de l'aide aux autres membres de notre groupe quand c'était nécessaire			+
Chaque élève a participé aux discussions du groupe		+	
On a respecté le point de vue des autres		+	
On a inclus les informations pertinentes pour notre présentation orale		+	
On a présenté ces informations d'une manière claire et précise		+	
On a communiqué en français		+	

Membres du groupe 4 : Amira, Meroua, Aymen et Hafidha.

	Non	Un peu	Oui
On s'estentraidés			+
Chaque élève a fait sa part du travail		+	
On a demandé de l'aide aux autres membres de notre groupe quand c'était nécessaire			+
Chaque élève a participé aux discussions du groupe		+	
On a respecté le point de vue des autres			+
On a inclus les informations pertinentes pour notre présentation orale			+
On a présenté ces informations d'une manière claire et précise		+	
On a communiqué en français		+	

*CHAPITRE 5 : PRESENTATION DU
CORPUS ET ANALYSE DES
ENREGISTREMENTS*

I- Présentation du corpus :

Nous précisons que nos enregistrements ont été réalisés dans une situation formelle c'est-à-dire en salle de cours. La méthode d'approche que nous avons adoptée pour faire les enregistrements est de laisser le magnétophone devant les locuteurs en leur expliquant qu'ils seraient enregistrés. Le problème de l'effet se posera mais nous pensons le contourner par notre effacement(ne pas participer aux débats).

Il faut aussi signaler que notre corpus était constitué de trois enregistrements effectués auprès de 16 élèves comme suit :

-le premier enregistrement a été réalisé le 22/05/2006, il a duré une heure, il est réservé aux discussions des quatre groupes.

-le deuxième a été réalisé le 23/05/2006, pendant les présentations orales des travaux de groupes, il a duré une heure (15 minutes accordées à la présentation orale de chaque équipe).

-le dernier enregistrement a été effectué le 24/05/2006, pendant la séance d'évaluation où les élèves ont donné leurs avis concernant l'expérience vécue en groupe.

En ce qui concerne la transcription, il faut signaler les difficultés à mettre en page une discussion enregistrée et le temps consacré à chacune des conversations pour la transcription.

Chaque enregistrement figurera en annexe en portant le numéro d'ordre de chaque groupe et la date de l'opération.

Ce travail de dépouillement a exigé plusieurs heures d'écoute et de transcription, cette dernière a mis en relief les rires, les pauses, les phrases incomplètes.

Quand à la transcription du chaoui et de l'arabe ; nous nous sommes servi de l'alphabet latin (deux tableaux de l'alphabet chaoui et de l'alphabet arabe figurent en annexe),

comme cela a été fait dans d'autres travaux en Algérie ou à l'étranger. Nous pouvons citer à titre indicatif : le travail de G.Manaâ¹ et de J.J.Gumperz².

II- Analyse des enregistrements :

II-1-L'enregistrement n1 : l'analyse des discussions :

Sans entrer dans les détails, nous allons, dans un premier temps, pour chaque enregistrement reprendre les énoncés pertinents pour saisir les erreurs phonétiques et grammaticales commises par les élèves, et dans un deuxième temps, nous essayons de répondre aux questions posées dans la problématique et de vérifier les hypothèses. Nous commençons d'abord par le premier enregistrement consacré aux discussions de groupes.

La première remarque que nous pouvons faire, le français est la langue dominante dans cet enregistrement. Ainsi nous trouvons certains mots ou expressions en arabe dialectal surtout dans les groupes 2 et 4 :

G1 : Transcription phonétique : [sagr]

Locutrice Warda : (...) sakhr

Traduction : rocher.

G2 : Transcription phonétique : [jefas set fraz lazem]

Locutrice Nadjla : j'efface cette phrase, lazem.

Traduction : Il faut que j'efface cette phrase.

¹ - Manaâ, Gaouaou ; *Approche de l'alternance codique dans le discours des professeurs de français du second degré de la région de Batna*. Thèse de magistère. Université de Constantine, 1993

² - Gumperz, John J. ; *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, présentation de Jacky Simounia. Université de la réunion U.R.Alous du CNRS, L'harmattan, 1989

Transcription phonétique : [badliha bhadi hanun]

Locutrice Sara : badliha bhadi « hanoune ».

Traduction : Changes-le par l'adjectif « tendre »

Transcription phonétique : [hadi moraləmã]

Locutrice Sara : hadi moralement.

Traduction : Ceci moralement.

Transcription phonétique : [kifah tatakreb krepɥ]

Locutrice Nadjla : kifah tatakreb « crépu ».

Traduction : Comment écrit-on « crépu » ?

G3 : Transcription phonétique : [nta wafa wala nta amel wala ntaji]

Locutrice Chames el Houda : ntaâ Wafa wala ntaâ Amel wala ntaï

Traduction : Celui de wafa, de Amel ou le mien ?

Transcription phonétique : [marajuki wafa]

Locutrice Amel : maraâyouki Wafa.

Traduction : Quel est ton avis Wafa ?

G4 : Transcription phonétique : [akraj]

Locutrice Meroua : akray.

Traduction : Lis.

Transcription phonétique : [ahdar ja ajmen]

Locutrice Amira : ahdar ya Aymen.

Traduction : Parle Aymen.

Transcription phonétique : [ʃufi ana nakteb wanti tkajri lmalumat ʃwija mana ʃwija
mana o ʃwija men ntak ntaja]

Locutrice Meroua : choufi ana nakteb wanti tkhayri lmaâloumat. chwiya manna,
chwiya mana o chwiya men antaâk ntaya Aymen.

Traduction : Vois, moi j'écris et toi tu choisis les informations. un peu de celui-ci, un
peu de celui là et un peu de ton travail Aymen.

Transcription phonétique : [waʃ manatha natyrel]

Locutrice Amira : wach manaâtha naturelles

Traduction : Quel est le sens de « naturelles » ?

Transcription phonétique : [natyrel manatha tabija]

Locuteur Aymen : naturelles manatha tabiaâ.

Traduction : « naturelles » veut dire « tabiaâ ».

Transcription phonétique : [astanaj nabdaw ala viza3 kbal wala ala alajnin]

Locutrice Meroua : astanay nabdaw ala visage kbal wala ala alajnin.

Traduction : Attends, on commence par le visage ou par les yeux ?

Transcription phonétique : [viza3 kbal]

Locutrice Amira : visage kbal.

Traduction : le visage avant.

La deuxième remarque que nous pouvons faire, l'intervention de certains élèves se limite à de simples phrases alors que certains préfèrent garder le silence (*Sabrina* et *Hafida*). Cela démontre les difficultés que ces derniers éprouvent à produire un discours en français, autrement dit, ils sont incapables de maintenir tout un discours sans aucune difficulté, ni contrainte. Cela nous conduit à déduire que ces élèves ne maîtrisent pas les ressources linguistiques qui leur assurent une sécurité parfaite. Il faut aussi souligner que les silences étaient très nombreux dans les discussions ce qui explique en partie une certaine stratégie d'évitement que suivent nos élèves pour cacher leur incompétence linguistique.

Les énoncés ci-dessous, nous ont permis de distinguer de grands écarts par rapport à la langue cible, qui révèlent la violation des règles de la langue, ce sont en fait des formes exclues ou agrammaticales :

G1 : Une bouche ce n'est pas petit et ce n'est pas grand.

Quelques heures ou quelques jours il est très méchant.

G2 : Tu comparé le prof par un lion.

Si voulez le décrire au niveau de l'aspect moral.

G3 : Cette texte de Chames très riche.

Je lire pour ce texte moi.

G4 : Toujours aimer cette professeur comme mon père.

Son adjectif purement c'est la modeste.

Quant à la prononciation, les élèves confondent entre :

1-Les phonèmes : [o] ouvert et [u] : **G1** : bouche [bu_f] ----- [bo_f].

2-Les phonèmes : [œ] et [o] ouvert : **G1** : professeur [profesœr] ----- [profesor].

G3 : la peau [po] ----- [pœ].

3-Les phonèmes : [œ] et [u] : **G1** : Jours [ʒur] ----- [ʒœr].

G2 : Sérieux [serjœ] ----- [serju].

G4 : monsieur [mœsjœ] ----- [mœsju].

On pense que ce problème de prononciation est dû au fait que les deux langues arabe et français sont très éloignées. En effet, tous les phonèmes de la langue arabe ont généralement une résonance gutturale car ils se forment dans la partie arrière de l'appareil phonique. En revanche, l'articulation du français est antérieure car la plupart des phonèmes se forment dans la partie avant de la bouche.

Ce faisant, « l'articulation correcte du français exige des locuteurs arabophones un effort considérable pour déplacer leur système articulatoire vers la partie avant de leur appareil phonatoire »¹.

Nous ajoutons pour dire que notre corpus comprend quelques erreurs au niveau de la délimitation du genre de quelques mots et l'accord de l'adjectif qualificatif, on cite à titre d'exemple :

G1 : Une bouche...petit, ses yeux rondes.

G2 : Cette paragraphe, un comparaison, la cheveux.

G3 : la premier paragraphe, visage ronde, une foulard.

G4 : Cette prof, un corpulence, ses cheveux...courtes.

¹ -Wassef, Sami Amin, *Cours de phonétique, notion de contrastive*, faculté Al-Alsun, Université de Aîn-Chames, Le Caire, 1990/1991, p10

Ce type d'erreurs est considéré comme une sorte d'interférence. En effet, les élèves se trouvent en situation d'apprentissage c'est-à-dire qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le français.

Le reste de la discussion figurera en annexe.

Après avoir expliqué les erreurs d'ordre grammatical et phonétique. Nous essayons, maintenant, à partir de l'analyse de notre corpus, d'abord de répondre aux questions posées au niveau de la problématique puis d'essayer surtout de vérifier les hypothèses émises.

Nous avons jugé utile de réunir quelques énoncés qui démontrent que les élèves s'entraident pour s'exprimer. La première remarque que nous pouvons faire c'est que les élèves se corrigent mutuellement. Nous citons à titre indicatif le cas de *Sara* et *Nadjla* dans le groupe 2 et le cas de *Amira* et *Meroua* dans le groupe 4 :

Sara : (...) la cheveux [la ʃəvœ].

Nadjla intervient : les cheveux [le ʃəvœ].

Sara : Il a une bouche réglère [regler].

Nadjla la corrige : (...) régulière [regyljer].

Amira : symathique [simatik].

Meroua : Sympathique [simpatik].

La deuxième remarque consiste dans le fait que les élèves se posent les questions, c'est le cas des groupes 2, 3 et 4 :

G2 : *Nadjla* a posé la question à ses coéquipiers :

Transcription phonétique : [kifah tatakreb krepy].

Locutrice Nadjla : kifah tatakreb crépus.

Traduction : Comment écrit-on crépus ?

G3 : *Amel* a posé la question à *Chames el Houda* : Chames où est la situation initiale ?

Amel a demandé l'avis de *Wafa* : Wafa, quel est ton avis ?

Chames el Houda interroge ses coéquipières :

Transcription phonétique : [nta wafa wala nta amel wala ntaji]

Locutrice Chames el Houda : ntaâ Wafa wala ntaâ Amel wala ntaï.

Traduction : Celui de wafa, de Amel ou le mien ?

G4 : *Meroua* interpelle *Aymen* : Tu n'as pas participé Aymen, Pourquoi ? où est ton travail ?

Amira à *Aymen* :

Transcription phonétique : [waʃ manatha natyrel]

Locutrice Amira : wach manaâtha naturelles.

Traduction : Quel est le sens de « naturelles » ?

Meroua à *Amira* :

Transcription phonétique : [astanaj nabdaw ala viza3 kbal wala ala alajnjin]

Locutrice Meroua : astanay nabdaw ala visage kbal wala ala alajnjin.

Traduction : Attends, on commence par le visage ou par les yeux ?

La dernière remarque que nous pouvons faire, c'est que les élèves s'encouragent pour s'exprimer surtout dans le groupe 4 où *Meroua* et *Amira* ont incité *Aymen* à participer à la discussion :

Meroua : Tu n'as pas participé Aymen, Pourquoi ? où est ton travail ?

Amira : Lis ton travail Aymen.

Amira : C'est un bon travail Aymen.

Il faut aussi mentionner que les membres du groupe 3 veillent à ce que chaque membre comprenne ce qu'a préparé l'autre. On cite par exemple le cas de *Amel* qui a

pris la responsabilité d'aider ses partenaires, elle a expliqué à **Wafa** le texte lu par **Chames el Houda**:

Transcription phonétique : [set tekst də ʃams il ja boku də lăformatjō parsəkə la sityjasjō də ʃams tre riʃ 3ə vwala ah ah 3ə pās wafa kel lə bō tekst].

Locutrice Amel : cette texte lu par Chames il y a beaucoup des l'information parce que la situation de Chames très riche, je, Ah ! Ah ! Je pense Wafa qu'elle le bon texte.

Traduction : Ce texte lu par Chames contient des informations très riches, Wafa, je pense qu'elle a un bon texte.

Ainsi, **Amel** a assuré la fonction du leader parce qu'elle a stimulé les membres à parler (Wafa, quel est ton avis ?). Elle a aussi veillé à son propre apprentissage tout en aidant les membres de son groupe à produire un texte collectif compréhensible par tous.

Quant au vocabulaire, on a remarqué que les élèves apprennent de nouveaux mots français ce qui les fait progresser dans leur apprentissage. On cite l'exemple du groupe 1 où **Warda** a expliqué à ses coéquipières le sens de « rocheux » et l'exemple du groupe 4 où **Aymen** a expliqué à **Amira** le sens du mot « naturelles ».

Il faut mentionner, enfin, que les élèves ont éprouvé au départ des difficultés à prendre la parole, mais avec l'intervention de l'enseignant qui n'a cessé de faire usage de tous les moyens pour inciter les élèves à parler. Ils sont arrivés à se concentrer sur la tâche, ils ont articulé des mots en français, ils se sont interrogés et ils se sont encouragés mutuellement ce qui a créé chez eux un besoin acharné à apprendre le français davantage, c'est là l'une des conditions essentielles disant primordiales de tout apprentissage : la motivation.

II-2-L'enregistrement n2 : l'analyse des présentations orales :

Cet enregistrement d'une durée d'une heure a été fait en classe où chaque groupe a exposé oralement le texte écrit collectivement. Chaque membre a pris la responsabilité de présenter une partie du texte préparé en groupe.

L'enseignant a pris quelques décisions, d'abord, il a demandé de l'aide pour aménager la classe, il a veillé à une organisation particulière de l'espace en déplaçant son bureau au centre juste après l'estrade tout en gardant la disposition traditionnelle des pupitres, ensuite, il a invité le premier groupe à se tenir devant son bureau pour présenter son travail devant les autres groupes.

La première remarque que nous pouvons faire c'est que le français est la langue dominante dans cet enregistrement ; ainsi nous ne trouvons aucun mot en arabe dialectal ou en chaoui.

La deuxième remarque consiste dans le fait que les élèves commettent des erreurs d'ordre phonétique, on cite à titre indicatif le cas de :

Nadjla : commençons par l'aspect [laspekt] physique (...).

Sara : (...) vous avez la curiosité [syrjozite] de savoir ce prof.

Amel : (...) avec un beau [bō] foulard.

Meroua : (...) des joues saillantes [silât].

Hafida : Son [sə] front est court (...) Il y avait une mine [men] souriante.

Aymen : (...) Il s'habille [il sabil] des costumes propres et beaux.

Ainsi, il faut mentionner que les apprenants se situent dans un contexte formel autrement dit ils requièrent une surveillance continue de leur langage, c'est-à-dire qu'ils s'autocensurent en présence du professeur. Ils risquent donc de faire appel à d'autres langues pour combler leurs lacunes.

Nous avons remarqué que *Amina* a corrigé la prononciation du mot « aspect » par *Nadjla* :

Nadjla : (...) commençons par [laspekt] physique.

Amina : L'aspect [laspe].

Et *Meroua* a aidé *Aymen* pour prononcer le mot : « consignes » :

Aymen : (...) Il lui donne des des con...cons...

Meroua : des consignes.

Enfin, nous avons souligné une certaine fluidité durant les présentations orales dans les groupes 1 et 4 avec *Lamia* et *Amira* qui ont joué un rôle d'introductrices aux travaux de leurs équipes. Elles ont commencé par les introductions suivantes :

Lamia : Nous avons fait un travail collectif. Ceci introduction de notre travail.

Amira : Nous avons fait un travail de groupe, nous souhaitons que ce travail donne plus d'informations.

II-3-L'enregistrement n3 : l'analyse des opinions des apprenants vis-à-vis de l'expérience vécue :

Cet enregistrement d'une durée d'une demi heure a été fait en classe où chaque apprenant a donné son avis concernant le travail de groupe et l'expérience vécue. Il faut souligner que nous avons donné toute la liberté aux apprenants de choisir le système linguistique approprié pour s'exprimer afin de tester leurs capacités dans le code ou les codes choisis.

La première remarque consiste dans le fait que le français, l'arabe institutionnel, l'arabe dialectal, le chaoui et le kabyle sont également les langues qui alternent dans cet enregistrement.

Nous nous apercevons toutefois que l'arabe dialectal, le français, l'arabe institutionnel et étaient les langues dominantes alors que le chaoui et le kabyle jouaient un rôle secondaire : *Warda* et *Yakoub* (G1), *Sara* et *Amina* (G2), *Amira* et *Aymen* (G4) ont choisi le français. *Lamia* (G1) et *Abderrahmen* (G2) ont employé l'arabe institutionnel. *Nadjla* (G2) et *Meroua* (G4) ont utilisé le français et l'arabe dialectal. *Chames* (G3) a alterné l'arabe institutionnel et le chaoui. *Ahlem* (G1) et *Wafa* (G3) ont employé l'arabe dialectal et *Amel* (G3) a utilisé le kabyle.

Il faut souligner, en premier, que les locuteurs qui choisissent le français pour s'exprimer éprouvent des difficultés à produire un discours parfait en langue française. Ils préfèrent alterner leurs énoncés par des silences et des sourires, sans recourir à des éléments de la langue chaoui ou l'arabe dialectal. En effet, ils évitent l'alternance et leur discours est saturé d'interférences comme l'indique les exemples suivantes :

Warda : C'est un bon travail parce qu'il avec une belle et excellente madame (sourires).

Sara : je vous remercie à tous les élèves, à madame Souad, à monsieur Daïkha.

(Sourire) Je dis j'aime le travail de groupe parce que fait beaucoup de choses. a.. a.

Amina : (silence et sourire). Merci pour cet travail de groupe.

Aymen : (sourire) j'aime le travail de groupe parce qu'il donne les informations à nous.

Deuxièmement, on explique l'emploi de l'arabe institutionnel chez **Lamia** et **Abderrahmen** dans leur maîtrise parfaite de ce système linguistique. Alors, ils trouvent plus d'aisance dans l'utilisation de ce code.

Troisièmement, **Nadjla** et **Meroua** débutent leurs énoncés en français mais elles recourent à l'arabe dialectal, elles se voient donc incapables de maintenir un long discours en français, ce qui explique leur pauvreté lexicale en cette langue.

Quand à **Chames el Houda**, son recours à l'arabe institutionnel et le chaoui est expliqué par le fait qu'elle éprouve une certaine assurance avec le chaoui, sa langue maternelle, la seule parlée au sein de sa famille.

A leur part, **Ahlem** et **Wafa** préfèrent l'arabe dialectal, leur langue maternelle, parlée au sein de leurs familles et avec les camarades.

Amel ; d'un père Chaoui et d'une mère kabyle, s'exprime en kabyle parce qu'elle a passé toute son enfance en Kabylie. Elle trouve une grande aisance dans l'utilisation de sa langue maternelle.

Quand à **Hafida** et **Sabrina**, elles refusent de prendre la parole, ce qui explique d'une part leur timidité à s'exprimer devant un public, et de l'autre part leur incompétence linguistique.

Il faut souligner que les expressions en arabe institutionnel et en arabe dialectal sont plus nombreuses et plus longues que les expressions en français. On cite à titre indicatif, l'emploi de l'arabe institutionnel par **Lamia**, de l'arabe dialectal par **Wafa** et **Nadjla** :

Lamia : transcription phonétique : [sujidna katiren bilamal maa asajida suad alati natamana anana kad saadnaha law bi3ohdin fi itmami amaliha lakad taakadna ana alamal al3amaji amal jartabito bita_fawar wa tabadul alaraa walhikam asajida suad sajida rajia wa_fokran].

Locutrice Lamia : souidna katiren bilamal maa asayida souad alati natamana anana kad saadnaha law bijohdin fi itmami amaliha lakad taakadna ana alamal aljamayi amal yartabito bitachawar wa tabadoul alaraâ walhikam asayida souad sayida rayiaâ wachokran.

Traduction : nous étions très heureux lorsqu'on a travaillé avec madame Souad et nous souhaitons qu'on l'ait aidée à accomplir son travail. Nous sommes convaincus que le travail coopératif nous a donné l'occasion de discuter, d'échanger les idées. Madame Souad est formidable.

Wafa : transcription phonétique : [talamt hwaje3 makonte_f arfa bihom wa tamalt maa ostada 3amila wa rajia].

Locutrice Wafa : taâlamt hwayej makontech arfa bihom wa taâmalt maâ ostada jamila wa rayiâ.

Traduction : j'ai appris beaucoup de choses et j'ai travaillé avec une enseignante belle et formidable.

Nadjla : transcription phonétique : [madam alabalek natawnu maa badana o nactasbu malumat bazaf bazaf].

Locutrice Nadjla : (...) Madame alabalek natawno maâ badana o naktasbou maloumat bazaf bazaf.

Traduction : Madame parce qu'on s'entraide pour acquérir des informations davantage.

L'observation des énoncés de cet enregistrement, nous a permis de constater que presque la totalité de nos locuteurs a aimé ce type de travail et a apprécié l'expérience vécue en groupe. Ils sont arrivés pour la première fois à s'exprimer en français, à s'interroger et à s'encourager mutuellement. Malgré les difficultés rencontrées au départ, ils jugent que l'expérience était positive et motivante.

Conclusion :

D'après l'analyse du premier enregistrement, nous pouvons déjà confirmer les hypothèses formulées dans l'introduction. Nous pouvons affirmer que les élèves s'expriment mieux en français lorsqu'ils se situent en groupe. D'un côté, le groupe constitue un lieu d'échange au sein duquel les élèves prennent l'habitude de parler, de confronter leurs idées avec celles des autres. De l'autre, les apprenants se sentent plus impliqués pour accomplir l'activité, ils deviennent plus actifs donc plus motivés dans leur apprentissage.

Contrairement aux discussions qui représentent de véritables échanges interactifs, nous considérons que les présentations orales manquent d'interaction autrement dit les apprenants n'étaient pas placés l'un face à l'autre pour s'exprimer et échanger leurs idées, ils se limitent, en effet, à la lecture d'une partie du texte préparé en groupe.

L'analyse du troisième enregistrement, nous a permis de constater que nos apprenants recourent donc à l'emploi de l'arabe institutionnel, de l'arabe dialectal voire le chaoui parce qu'ils ignorent les mots équivalents ou lorsque l'idée ou le mot leur échappent en français. En effet, la compétence du locuteur dans l'une des langues est un facteur antérieur même aux motivations, car nous ne pouvons exercer un choix que dans la mesure où nous possédons les quatre variétés même avec des degrés différents pour avoir une véritable alternative au moment de produire l'énoncé.

En effet, d'après notre analyse, nous pouvons confirmer nos deux hypothèses posées au niveau de l'introduction.

En fait, l'apprentissage coopératif des apprenants de la deuxième année moyenne est plus enrichissant. D'une part, placés au sein d'un groupe restreint, les membres se sentent plus en sécurité, donc, plus actifs voire plus motivés. De l'autre part, le groupe restreint est un lieu privilégié où les apprenants se posent les questions, s'encouragent et se corrigent mutuellement, ce qui leur donne l'habitude de s'exprimer et par là même de consolider l'expression orale en français.

Conclusion générale :

En guise de conclusion, nous nous sommes proposés dans ce travail d'évaluer l'efficacité de l'apprentissage coopératif en compagnie d'apprenants, d'origine berbérophone, de deuxième année moyenne, dans un dispositif de développement de leurs capacités de production orale en français langue étrangère.

Au niveau de C.E.M Fellahi Ahmed, situé au sein de la Daïra de Ras-el-aïoun de la Wilaya de Batna, nous avons pu constater que nos apprenants font usage d'une multitude de codes linguistiques avec des degrés de maîtrise variable : l'arabe dialectal, le chaoui, l'arabe institutionnel, le français, l'anglais et parfois le kabyle (le cas de Amel G3). Nous nous sommes trouvés confrontés à une situation de multilinguisme fort contraignant dans le cadre d'un processus d'apprentissage guidé d'une langue étrangère dans un milieu institutionnel.

On sait qu'apprendre une langue au sein d'un groupe veut dire que l'on est engagé dans le dialogue entre les membres et qu'il y a forcément exposition discursive plurielle : rencontre avec des textes, écoute des dires des autres. Qu'apprend-on, donc, des tentatives d'apprenants qui travaillent en commun, quelle incidence a le fait d'être le témoin des essais et des corrections données à un collègue ?

Les coéquipiers, eux, peuvent être considérés comme des informateurs car ils contribuent à la connaissance des modes d'appropriation qui sont les leurs. Il n'est pas rare qu'au sein de l'interaction ils produisent eux-mêmes des commentaires à propos de leurs manières de faire, de leurs difficultés ou de leurs astuces pour résoudre les problèmes. Ils sont alors susceptibles de donner au chercheur-observateur des clefs pour comprendre les modes d'appropriation.

L'apprentissage coopératif comprend à la fois l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle. Les élèves sont responsables de leur propre apprentissage ainsi que de l'apprentissage de tous les membres du groupe. Les expériences d'apprentissage coopératif sont particulièrement efficaces parce que les élèves sont en plein développement sur le plan social et intellectuel, et qu'ils ont tendance à préférer travailler avec les autres. Parfois, le travail individuel et la compétition sont appropriés; cependant, les expériences d'apprentissage coopératif présentent l'avantage d'aider les élèves à prendre des risques, à travailler ensemble et à s'appuyer les uns sur les autres. Grâce à l'apprentissage coopératif, les élèves :

- augmentent les habiletés langagières et les habiletés de raisonnement au moyen des discussions, de la planification et de la prise de décision en groupe.

- apprennent et acquièrent des habiletés sociales essentielles comme l'écoute active, la discussion efficace et le respect de l'opinion des autres.

- augmentent leurs habiletés de communication, de leadership et de confiance.

- parviennent à augmenter leur estime d'eux-mêmes en contribuant à la réussite du groupe et en ayant l'occasion d'être écoutés.

- prennent la responsabilité de leur apprentissage.

- clarifient et affinent leurs connaissances au moyen de la recherche et de la résolution de problèmes en groupe.

Il est clair que l'enseignant qui fait travailler les élèves en groupes, prend un certain risque, puisqu'il doit leur accorder un crédit de confiance en leurs capacités mais le travail de groupe a participé à ce que nous avons essayé d'appeler un vécu commun qui crée un lien entre les élèves et l'enseignant. Nous pouvons maintenant affirmer que le travail de groupes pourrait à lui seul transformer l'ambiance de l'apprentissage.

A notre égard, l'apprentissage coopératif est par excellence une stratégie d'enseignement efficace qui doit être adoptée par les enseignants afin d'améliorer chez l'apprenant les capacités d'expression en français langue étrangère.

Enfin, nous voulions par ce travail, réalisé dans le cadre d'une recherche, apporter une modeste contribution à l'étude du travail coopératif dans l'apprentissage du français langue étrangère et à celle du processus de socialisation du futur citoyen qui demeure l'un des objectifs fondamentaux de l'institution scolaire.

Annexes

Banque de mots :

Les noms :

La taille, la corpulence, le visage, la tête, la figure, la frimousse, les yeux, le regard, le nez, la bouche, les lèvres, les dents, le menton, les joues, les sourcils, les cils, le front, les cheveux, la tignasse, la chevelure, les pommettes, l'allure, la démarche.

Les qualités, les défauts, le caractère, le tempérament, le comportement, la mine, la tenue vestimentaire, le costume...

Les adjectifs :

Une taille haute, moyenne, élancée.

Un homme robuste, chétif, fort, costaud, mince, allongé.

Un visage rond, épanoui, mat, ridé.

Les yeux noirs, bleus, verts, ronds, petits, bridés, en amandes, rieurs, pétillants.

Un esprit vif, froid, curieux, droit.

Une bouche grande, petite, édentée, épaisse, charnue, régulière.

Les dents inégales.

Un nez retroussé, pointu.

Les joues rondes, creuses, saillantes.

Les cheveux fournis, broussailleux.

Un front haut, large, dégarni.

Une mine agréable, aimable, sympathique, souriante, joviale, épanouie, calme, expressive, triste, réservée.

Etre bon, sensible, sage, courageux, honnête, fidèle, gentil, généreux, bavard, curieux, brutal, méchant, paresseux, hypocrite, jaloux, agressif, envieux...

Les verbes :

Etre, sembler, paraître, pâlir, rougir, exprimer, sourire, avoir l'air, ressembler, avoir, porter, s'habiller...

Corpus

Enregistrement n : 1 : Les discussions.

Temps : Une heure.

Lieu : salle de cours.

Date : 22/05/2006.

Locuteurs du groupe 1 : Warda, Lamia, Ahlem et Yakoub.

L'enseignant décrit par le groupe 1 : Le professeur de français.

Warda : Il s'appelle Daïkha Kamel.

Lamia : Il a moyenne taille.

Warda : Oui.

Lamia : a une moyenne taille.

Ahlem : et son cheveux noirs et son cheveux noirs et courts.

Yakoub : Son nez retroussé.

Warda : Aussi une bouche ce n'est pas petit et ce n'est pas grand.

Lamia : ce n'est pas petit.

Ahlem : Saute la ligne.

Lamia : Saute la ligne.

Warda : Aussi une bouche... (Silence).

Lamia : Normal.

Ahlem : Ses yeux ronds, rondes et bruns et brillés et petits.

Yakoub : Le professeur Daïkha Kamel est un robuste.

Lamia : Son esprit est droit et curieux.

Ahlem : point.

Warda : Il est très joli et gentil et il parle gentiment mais quelques heures ou quelques jours, il est très méchant.

Lamia : et solide comme un montagne rocheux.

Warda : sakhr.

Ahlem : point.

Warda : Enfin, je dis Daïkha Kamel c'est le meilleurs et le roi de tous les professeurs de français dans la Wilaya de Batna. Point. Il égale un montagne d'or parce qu'il est très original, ah.... (Sourire), parce qu'il est très original et musulmane (rires).

Locuteurs du groupe 2 : Amina, Nadjla, Sara et Abderrahmen.

L'enseignant décrit par le groupe 2 : Le professeur d'anglais.

Nadjla : premièrement j'ai choisi cette information parce qu'il est très important dans cette paragraphe ah... (rires). J'ai choisi cette comparaison : est fort comme le lion.

(Les autres élèves gardent le silence et l'enseignant les incite à prendre la parole et à travailler ensemble).

Toujours **Nadjla** : je pense d'écrire cette phrase. ah, ah.

L'enseignant intervient en posant la question aux autres membres du groupe : partagez-vous le même avis ? Commencez-vous le texte par cette phrase choisie par Nadjla ?

(Les élèves expriment leur accord en hochant la tête).

Nadjla justifie son choix : je commence par la description physique, est un homme d'une taille moyen, ni gros ni maigre mais qui parait toujours fort comme le lion et robuste. Son visage son visage rond et toujours épanoui.

Amina : ses yeux marron.

Sara : ses yeux marron qui reflètent sa clarté de sérieux, reflète sa clarté de sérieux. Il a une bouche réglère.

Nadjla : régulière.

Sara : des joues rondes tel que son visage, ajoutant à tout cela son esprit.

Abderrahmen : Il ajoute à cela son esprit vif et pardonnable en plus de ses caractères physiques, si voulez le décrire au niveau de l'aspect moral.... (silence).

Nadjla : il y a un comparaison dans cette phrase.

Sara : tu comparé le prof par un lion.

Nadjla : j'efface cette phrase, lazem

Sara : badliha bhadi hanoun.

Nadjla : hadi moralement.

Sara : la cheveux.

Nadjla : les cheveux, ses cheveux.

Sara : ses cheveux noirs et crépus.

Nadjla : ses cheveux sont noirs et crépus.

Abderrahmen : et ses yeux marrons et petits.

Nadjla : marrons et petits hih.

Amina : ses cheveux sont noirs et crépus.

Nadjla : kifah tatakteb crépus.

Locutrices du groupe 3 : Amel, Chames el Houda, Wafa et Sabrina.

L'enseignant décrit par le groupe 3 : Le professeur de la langue arabe.

Amel : Chames où est la situation initiale ?

Chames : regardes la premier paragraphe, écoute le texte bon écrit.

Amel : oui.... (sourire suivi d'un hochement de la tête).

Chames : J'ai fait mes études dans le CEM Fallahi Ahmed. J'ai vi un prof je l'aime trop qui s'appelle Alia ; prof d'arabe. J'ai aimé cette langue trop que autré matières au cause de madame Alia. Sa photo toujours dans mémoire. Ktabna nas ala Alia wsafnaha madyen wa maânawiyen (on a écrit un texte sur Alia, on l'a décrit physiquement et moralement)

Wafa : je n'ai pas compris.

Amel : Wafa quel est ton avis ? maraâyouki Wafa ? (silence) bon, Wafa, tu compris qu'est-ce que lire Chames, oui ou non.

Wafa : non.

Amel : Cette texte de Chames il y a beaucoup des l'information, il est très riche parce que la situation de Chames il est très..très ah

Chames : très riche.

Amel : il est très riche voilà. Ah, Ah, et y a beaucoup d'information (sourires) je pense wafa qu'elle le bon texte.

Chames : ntaâ Wafa wala ntaâ Amel wala ntaï.

Amel : Je lire pour ce texte moi wafa.

Chames : Voilà.

Amel : madame benyahya Alia est un un prof de la langue arabe, elle a une taille moyenne, visage ronde, des grands yeux noirs, la peu blanche, elle porte une foulard avec un petite bouche et un petit nez, elle porte des luniètttes. Elle est très très gentille adorable et une très jolie femme et calme. A mon avis qu'elle est la librairie de la langue d'arabe et un très très sérieuse femme.

Locuteurs du groupe 4 : Meroua, Amira, Aymen et Hafida.

L'enseignant décrit par le groupe 4 : Le professeur des sciences naturelles.

Meroua: On commence, la première,ah, la première information c'est la taille.

Amira: Oui, je commence par la situation initiale c'est la taille.

Meroua : la taille.

Amira : Je remplace chétif par naine.

Meroua : régulière par moyenne.

Amira : large par courte.Akray akray [lisez lisez].

Meroua : Il a une taille haute et une corpulence mince mais il est fort. Son visage semble épanoui, ses yeux est petits. Il a un esprit vif et curieux. Sa bouche est tracée avec des dents serrées comme des grains du maïs. Se front est court.

Amira : Se front est court, Il y avait une mine souriante et ses amandes visibles, souriant, symatique.

Meroua : Sympathique.

Amira : Sympathique et aimable, épanoui et calme et expré expressive, il est bon et gentil. Il s'habille des costumes propres et beaux. Il porte une montre avec un stylo et un moshaf toujours. C'est un bien professeur.

Meroua : Tu n'as pas participé Aymen, pourquoi ? (sourires).

Amira : ahdar ya Aymen.

Meroua : Où est ton travail ?

Amira : Lis ton travail.

Aymen : Mansouria Hamou ; est un professeur de sciences naturelles. Il a une grande taille. Il a un maigre un maigre et deux petits yeux marrons, un visage rond, blanc et ongle, d'un nez longue long, de petite de petite bouche tracée. Cette prof était gentil et sérieux dans son travail. Il est toujours heureux. Son adjectif purement c'est la modeste. Il n'est pas ladre par ses informations pour ses élèves. J'ai toujours aimé cette professeur comme mon père.

Meroua : c'est très bien Aymen, c'est un bon travail.

Amira : c'est un bon travail Aymen.

Meroua : choufi ana nakteb wanti tkhayri lmaâlomat, chwiya manna, chwiya mana o chwiya men antaâk ntaya.

Amira : nabdaw, haya. (On commence, allons-y)

Amira : Mansouria Hamou est un professeur de sciences actif et travailleurs.

Aymen : est un professeur de sciences naturelles.

Amira : wach manaâtha « naturelles ».

Aymen : « naturelles » manaâtha tabiaâ.

Amira : active et travailleux.

Meroua : actif.

Amira : et travailleux (silence) il a une taille haute. Diri nokta (mettez un point) une taille haute et un corpulence mince.

Meroua : corpulence...

Amira : mince.

Meroua : mince.

Amira : mais il fort. Mais il est fort... (silence) son visage semble.

Meroua interrompt Amira : astanay nabdaw ala visage kbal wala ala alaynin ?

Amira : aha, al visage kbal.

Meroua : son visage maigre.

Amira : son visage maigre.

Meroua : ses yeux ses yeux (silence).

Amira : ses yeux noirs et petits.

Aymen : Il a un esprit (sourires) vif (silence). Sa bouche est tracée avec des dents serrées comme des grains du maïs. En haut de bouche, il y a un nez pointu entre des joues saillantes. Ses cheveux noirs et blancs et courtes. Se front courte, il il...

Amira : il y avait.

Aymen : il y avait une mine souriante sympathique.

Amira : sympathique.

Aymen : Sympathique et aimable.

Meroua : son (silence) son épanoui et calme et expré..expré..expressivé, il est bon et gentil, il s'habille des costumes propres et beaux. Il porte une montre avec des stylos et un moshaf toujours, c'est bien que c'est un très bon monsieur.

Enregistrement n : 2 : Les présentations orales :

Temps : Une heure.

Lieu : salle de cours.

Date : 23/05/2006.

Locuteurs du groupe 1 : Warda, Lamia, Ahlem et Yakoub.

Lamia : travail du groupe 1. Nous avons fait un travail collectif. Ceci introduction de notre travail : Le professeur de français.

Yakoub : Chaque jour à l'école nous participons au cours avec le professeur sans oublier le professeur de la langue français, il s'appelle Daïkha Kamel.

Warda : Il a une moyenne taille et son cheveux noirs et courts et son bouche n'est pas grand et n'est pas petit mais moyenne. Son nez est retroussé et il a un, il a une tête rond. Ses yeux bruns et brillés. Le professeur Daïkha Kamel est un homme robuste. Son esprit vif et curieux aussi. Il est très joli et gentil et il parle gentiment. Mais quelques heures ou quelques jours, il est très méchant et solide comme un montagne rocheux (sourires).

Ahlem : Enfin, je dis Daïkha Kamel c'est le meilleur et le roi de tous les professeur de français dans la Wilaya de Batna. Il égale un montagne d'or parce qu'il est très original et musulman [mysylman] et il donne des consignes à tous les élèves c'est pour ça tous les élèves l'aiment.

Locuteurs du groupe 2 : Amina, Nadjla, Sara et Abderrahmen.

Amina : Chacun de nous a une personne préférée dans sa vie soit dans la maison, la rue ou l'école et dans ce dernier milieu qui s'existe [ki segzist] le prof qu'on aime, qu'on admire mais pourquoi ? Peut être qu'il possède des qualités qui ne sont pas à la portée de tout le monde (silence) au niveau de l'aspect physique ainsi que l'aspect moral.

Nadjla : commençons par l'aspect [laspekt] physique ainsi que l'aspect [laspekt] a a (silence) commençons par l'aspect [laspekt].

Amina : l'aspect.

Nadjla : Commençons par l'aspect concret c'est-à-dire ce qu'on peut voir du loin ou du près : est un homme d'une taille moyenne ni gros ni maigre mais qui paraît toujours fort comme le lion, son visage rond et toujours épanoui avec un front large.

Abderrahmen : Des yeux marron et petits, sa bouche, sa bouche régulière, des joues rondes tel que son visage en plus des ses caractères [karaktere] physiques si voulez le décrire au niveau de l'aspect moral, il est gentil, sym sym symp...

Nadjla : sympathique.

Abderrahmen : sympathique. Tous les élèves l'aiment car il est sérieux et travail adroit et pitoyable avec [avak] ses élèves comme la père.

Sara : Il a l'air (silence) il a l'air actif, nous explique la leçon et nous fait rire en même temps. Finalement, on est sûre que vous avez la curiosité [syjzite] de savoir ce prof donc on vous les présenter c'est notre prof d'anglais Bougatoucha Moussa authentique [atâtik] c'est un très bon enseignant.

Locutrices du groupe 3 : Amel, Chames el Houda, Wafa et Sabrina.

Chames : j'ai fait mes études dans le C.E.M Fellahi Ahmed, j'ai vu [3ə vi] un prof je l'aime trop qui s'appelle Alia prof d'arabe. J'ai aimé cette langue plus que autres [otre] matières à cause de madame Alia, sa photo toujours dans mémoire.

Amel : Elle était très belle avec une taille longue, ses cheveux a..a

Chames : ses cheveux cachés.

Amel : cachés avec un beau [bõ] foulard parce qu'elle met le hidjab.

Sabrina : son visage rond, des grands yeux noirs. Elle porte des lunettes. Sa bouche rouge avec de lèvres fines. Le nez était moyenne ni gros ni petit.

Wafa : Elle était gentil et très très sérieuse avec ses élèves comme madame.

Chames : un maman.

Wafa : un maman qui elle un librairie de la langue d'arabe.

Locuteurs du groupe 4 : Meroua, Amira, Aymen et Hafida.

Amira : Nous avons fait un travail de groupe, nous souhaitons que ce travail donne plus d'informations. Le professeur de science mister a monsieur Mansouria Hamou. (Silence). Monsieur Mansouria Hamou est un professeur de sciences naturelles actif et travailleux. Il a une taille haute et un corpulence mince mais il est fort. Son visage maigre. Ses yeux noirs et petits. Il a un esprit vif et curieux.

Meroua : Sa bouche est tracée avec des dents comme des grains du maïs. En haut de bouche, il y a un nez pointu entre des joues saillantes [silât]. Ses cheveux noirs blancs et courts.

Hafida : Son [sə] front est court et ses amandes visibles. Il y avait une mine [men] souriante, sympathique et aimable. Son visage épanoui est calme et expressive.

Aymen : Il est bon et gentil. Il s'habille [il sabil] des costumes propres et beaux. Il porte une montre avec un stylo et un cartable toujours. Il n'est pas ladre par ses informations pour ses élèves. Il lui donne des des con...cons.

Meroua : des consignes.

Aymen : des consignes à nous. C'est bien que c'est un très bon professeur.

Enregistrement n : 3 : l'opinion de chaque groupe vis-à-vis de

l'expérience vécue :

Temps : Une heure.

Lieu : salle de cours.

Date : 24/05/2006.

Locuteurs du groupe 1 : Warda, Lamia, Ahlem et Yakoub.

Warda : C'est un bon travail parce qu'il avec une belle et excellente madame, c'est Souad Merabet (sourire) Et j'aime son travail parce qu'il est très jolie (sourire).

Lamia : **Transcription phonétique** : [sujidna katiren bilamal maa asajida suad alati natamana anana kad saadnaha law bi3ohdin fi itmami amaliha lakad taakadna ana alamal al3amaji amal yartabito bitaɣawar wa tabadul alaraa walhikam asajida suad sajida rajia waɣokran].

Locutrice Lamia : souldna katiren bilamal maa asayida souad alati natamana anana kad saadnaha law bijohdin fi itmami amaliha lakad taakadna ana alamal aljamayi amal yartabito bitachawar wa tabadoul alaraâ walhikam wa wa asayida souad sayida rayiaâ wachokran.

Traduction : nous étions très heureux lorsqu'on a travaillé avec madame Souad et nous souhaitons qu'on l'ait aidée d'accomplir son travail. Nous sommes convaincus que le travail coopératif nous a donné l'occasion de discuter, d'échanger les idées. Madame Souad est formidable et merci.

Ahlem : **Transcription phonétique** : [alamal al3amaji kadma mliha nataawno fiha o saji].

Locutrice Ahlem : alamal aljamaaî khadma mliha nataâwno fiha o ça y est.

Traduction : le travail coopératif est un bon travail parce qu'on s'entraident o ça y est.

Yakoub : j'aime le travail de groupe (silence).

Locuteurs du groupe 2 : Amina, Nadjla, Sara et Abderrahmen.

Abderrahmen : **Transcription phonétique** : [sorirtu bilamali maa hada alfaw3 wa atamana laki na3ah].

Locuteur Abderrahmen : [sorirtou bilamali maâ hada alfawj wa atamana laki najah].

Traduction : j'étais très content lorsque j'ai travaillé avec ce groupe et je vous souhaite le succès.

Nadjla : je vous remercie madame Souad et je suis très content avec toi ... (silence).

Madame alabalek natawno maâ badana o naktasbou maloumat bazaf bazaf.

Transcription phonétique : [madam alabalek natawnu maa badana o nactasbu malumat bazaf bazaf].

Traduction : Madame parce qu'on s'entraide l'un avec l'autre pour acquérir des informations davantage.

Amina : (silence et rire). Merci beaucoup pour cet travail de groupe.

Sara : je vous remercie à tous les élèves, à madame Souad, à monsieur Daïkha. (Sourire) Je dis j'aime le travail de groupe parce que fait beaucoup de choses. a.. a ça y est (sourire).

Locutrices du groupe 3 : Amel, Chames el Houda, Wafa et Sabrina.

Amel : **transcription phonétique** : [alkadma taj an ta3maat ulaf an matlis atsalmak falem wasinik mersi i dajka kamel o mersi].

Locutrice Amel : alkhadma tay an tajmaât oulach an matlis, atsalmagh falem wasinigh merci i Daïkha Kamel o merci.

Traduction : le travail coopératif est exceptionnel. Je vous salue et je dis merci à Daïkha Kamel et merci.

Chames : **transcription phonétique** : [ostada 3amila wa rajia anʃalah atawat almajiser anem waʃokran].

Locutrice Chames : ostada jamila wa rayiâ anchalah atawat almagistère anem wachokran.

Traduction : enseignante très belle et formidable, anchalah vous aurez votre magistère et merci.

Wafa : **transcription phonétique** : [talamt hwaye3 makonteʃ arfa bihom wa tamalt maa ostada 3amila wa rajia].

Locutrice Wafa : taâlamt hwayej makontech arfa bihom wa taâmalt maâ ostada jamila wa rayiâ.

Traduction : j'ai appris beaucoup de choses et j'ai travaillé avec une enseignante belle et formidable.

Sabrina : (elle refuse de prendre la parole).

Locuteurs du groupe 4 : Meroua, Amira, Aymen et Hafida.

Meroua : j'aime bien le travail de groupe parce qu'il lui donne beaucoup d'informations, natmana tanjah madame Souad fi lmagistère ntaha.

Transcription phonétique : [natmana tan3ah madam suad fi lma3ister ntaha].

Traduction : j'aime bien le travail de groupe parce qu'il nous a donné beaucoup d'informations. Je souhaite le succès à madame Souad dans son magistère.

Amira : j'aime bien le travail de groupe, il est un beau travail, il lui donne beaucoup d'informations et je vous remercie madame Souad et monsieur Daïkha.

Aymen : (rires) j'aime le travail de groupe parce qu'il donne les informations à nous.

Hafida : (elle garde le silence).

Tableaux

SYSTEME DE TRANSCRIPTION CHAOUI¹

<i>Lettre berbère</i>	<i>Lettre française</i>	<i>Exemple en chaoui</i>	<i>Sens en français</i>
·	A	AMAN	L'eau
()	B	LABOUB	Vêtement
ⵏ	T	AKATAF	Tissu
X	T	TAHOUT	Fille
ⵓ	J	JADOUR	Cheval
	H	TAHLAST	Selle
ⵙ	X	TIXI	Brebis
ⵏ	D	ALAMDIL	Foulard
V	D	ADRAR	Montagne
O	R	ZAR	Regarder
ⵙ	Z	AZMER	Mouton
O	S	AS	Jour
e	C	CHEM	Toi
Ó	S	ASMIT	Le froid
E	D	IDALI	Hier
E	T	TIT	Œil
ⵏ	A	AADIS	Ventre
Ψ	r	AGARZOUL	Chien
] [F	TAFOUNAST	Vache
Z	Q	AQALQOUL	Tête

¹ -Tableau tiré du : « Le chaouia de L'Aurès », Etude grammaticale. Texte en dialecte Chaouia, Gustave Mergier, Paris, Ernest Leroux Editeur 28, Rue Bonaparte, 1896, p28

X	G	AGARZIZ	Lapin
	W	AREGWEL	Noir
X	G	YADG	Un seul
D	K	AKARKOURT	Le moulin
⋮	U	OU KLIF	Arbre coupé
ε	I	IMI	La bouche
÷	E	ILES	La langue
*	Z	IRZI	Amer
U	W	AWAL	Mot
∧	Y	HAYDA	Le sapin
Φ	H	AHNDIOL	Gigantesque
↖	K	AKROUS	Nœud
	L	TILILI	Liberté
[M	AMTNA	La pluie
I	N	ANABDOU	L'été
Ɔ	C	NATCH	Moi

SYSTEME DE TRANSCRIPTION ARABE¹

<i>Dénomination</i>	<i>Transcription des arabisants</i>	<i>Lettre arabe (isolée)</i>	<i>Remarques sur la prononciation</i>
hamza	•	ء	Attaque de voyelle
bâ	b	ب	Même valeur qu'en français
tâ	t	ت	Même valeur qu'en français
<u>tâ</u>	<u>t</u>	ث	Comme [(..)]de l'anglais (thank you)
jim	ž	ج	Même valeur qu'en français
hâ	h	ح	Ressemble au « han » du bûcheron
<u>hâ</u>	<u>h</u>	خ	ch de l'allemand : nach, bush, etc
dâl	d	د	Même valeur qu'en français
<u>dâl</u>	<u>d</u>	ذ	Comme [ð] de l'anglais (that)
râ	r	ر	« r » roulé
zin	z	ز	Même valeur qu'en français
sin	s	س	Même valeur qu'en français
<u>sin</u>	<u>š</u>	ش	« ch » du français
sâd	s ,	ص	« s » emphatisé
dâd	<u>d</u>	ض	« d » prononcé avec emphase
tâ	ṭ	ط	« t » prononcé avec emphase
<u>dâ</u>	<u>d</u>	ظ	Comme le dâd : « d » emphatisé
ayn	."	ع	Contraction du gosier : consonne
gayn	ğ	غ	« r » parisien grasseyé
fâ	f	ف	Même valeur qu'en français

¹- Tableau tiré de : « L'apprentissage du français chez les arabophones Maghrébins (Diglossie et plurilinguisme en Tunisie), J.L. Maume, Ecole normal de Ouaragla », 1986, p91

qâf	q	ق	« k » prononcé du fond de la gorge
lâm	l	ل	Même valeur qu'en français
mim	m	م	Même valeur qu'en français
nûn	n	ن	Même valeur qu'en français
ha	h	ه	« h » aspiré
alif	ā	ا	« a » long (parfois tonique)
waw	W / u	و	Tantôt [w], tantôt « u » long (parfois tonique)
ya	y / i	ي	Tantôt yod[j], tantôt « i » long tonique
alif bref	a	ى	Se prononce comme l'alif
ta marbuta	a	ة	Se prononce comme le « a » en fin du mot, le « t » réapparaissant en « annexion » (composition)

*Les textes écrits par les
groupes*

*Transcription phonétique
des portraits rédigés*

Le portrait rédigé par le groupe 1 :

[ʃak ʒur a lekɔl nu partisiɔdɔ o kur avɛk lə profesœr də frãse sã ubliʒi lə profesœr də la lãg frãse il sapɛl dajka kamɛl il a mwajɛn taj e sɔ ʃevœ nwar e kur e sɔ buʃ nɛ pa grã e sɔ nɛ pa pəti mɛ mwajɛn sɔ nɛ e rətrusɛ e il a yn tɛt rɔ sezjœ brã e briʒ lə profesœr dajka kamɛl e e om robyst sonɛspri e drwa e kyrjœ osi il e trɛ ʒoli e ʒɔnti e il parl ʒãtimã mɛ kɛlkə zœr o kɛlkə ʒur il e trɛ mɛʃã e solid kom e mɔtanʒ roʃœ ãʃɛ ʒə di dajka kamɛl sɛ lə mɛjœr e lə rwa də tu lɛ profesœr dy frãse dã la wilaja dy batna il egal e mɔtanʒ dor pars kil e trɛ oriʒinal ɛt muzylman e il don dɛ cɔsinʒ a tu lɛ elev sɛ pur sa tu lɛ elev lɛm].

Le portrait rédigé par le groupe 2 :

[fAKE dƏ nu a yn person prefere dā sa vi swa dā la mezō la ry u lekol e dā sə dernji
kigzist lə prof konem konadmir me purkwa pœtettr parsəkil posed de kalite ki nə sō pa a
la porte də tu lə mond o nivo də laspe fizik esi kə laspe moral comāsā par laspe kōkre
setadir sə kō pœ vwar dy lwe o də pre e e om dyn taj mwajen ni gro ni megr me ki pare
tu3ur for kom lə ljō sō viza3 rō e tu3ur epanwi avek e frō lar3 de3jœ marō e pəti sa bu/
regyljer de 3u rond tel kə sō viza3 ā plys də se karakter fizik si vule lə dekrir o nivo də
laspe moral il e 3āti simpatik tu le elev lem kar il e serjœ e travaj adrwa e petwajabl
avek se elev kom lə per il a ler aktif il nuzexplik la ləsō e nu fe rir ā mem tā finalmā one
syr kə vuzave la kurjozite də savwar sə prof dōk ō vu lə prezāt se notr prof dāgle
bugatu/a musa]

Le portrait rédigé par le groupe 3 :

[3e fe mezetyd dā lə s ə m felahi ahmed 3ə vwa yn prof 3ə lem tro ki sapel alja prof
darab 3e emi set lōg plys kə otre matjer a kos de madam alja sa foto tu3ur don memwar
el ete tre bel avek yn taj lōg se fəvœ kaʃe avek e bœ fular parsk el me lə hi3ab sō viza3
rō de grā zjœ nwar el port de lynet sa buʃ ru3 avek də levr fin le ete mwajen ni gro ni pti
el ete 3āti e tre tre serjœz avek se elev kom e mamā ki el e librire də la lāg darab].

Le portrait rédigé par le groupe 4 :

[mæsjoë mansurja hamu e e profesœer dæ sjæs natyrel aktif e travajœ il a yn taj ot e e korpylæs mens me il e for sœ viza3 megr sezjoë nwar e pœti il a e espri vif e kyrjoë sa buf e trase kom de gre dæ majis ã o dæ buf il ja e ne pwanty ãntr de 3u sajà se fœvœ nwar blã e kur sœ frœ e kur e se amand vizibl il jave yn min surjant simpatik et emabl sœ epanwi e kalm e ekspresiv il e bœ e 3ãti il sabi de kustym propr e bo il port yn montr avek e stilo e e kartabl tu3ur il ne pa ladr par sezeformasjoë pur sezelev se bje kœ sete tre bœ profesœer].

Bibliographie

Bibliographie :

- 1-Amado, Gilles et Guillet André, *La dynamique des communications dans les groupes*, Armand Colin, Paris, 1975
- 2-Arénilla, Louis et al, *Dictionnaire de la pédagogie*, BORDAS, 2001
- 3-Aurèle, Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'université de Québec, 1982
- 4-Barlow, Michel, *Le travail en groupe des élèves*, BORDAS, Paris, 2000
- 5-Baylon, Chrisian et Mignot, Xavier, *La communication*, Nathan édition, 1999
- 6-Charles, René et Williame, Christines, *La communication orale*, Editions Nathan, Paris, 1994
- 7-Cohen, G.Elizabeth, *LE TRAVAIL DE GROUPE : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994
- 8-DeVito.A., Joseph ; *Les fondements de la communication humaine*, gaëtan morin éditeur, Québec, 1993
- 9-Dubois, Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Librairie Larousse, 1973
- 10-Ferry, Gilles, *La pratique du travail en groupe*, Dunod, Paris, 1970
- 11-Gaonc'h, Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Les éditions Didier, Paris, 1991
- 12-Gaudet, Denise, *La coopération en classe*, Les Editions de la Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, Québec, 1998
- 13-Gumperz, John J.; *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, présentation de Jacky Simounia. Université de la réunion U.R.Alous du CNRS, L'harmattan, 1989

- 14-Kaye, Barrington et Rogers, Irving, *PEDAGOGIE DE GROUPE : Pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, BORDAS, Paris, 1975
- 15-Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris, 1998
- 16-Lautier, Nicole, *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1985
- 17-Lieury, Alain et Fenouillet, Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997
- 18-Mairal, CH et Blochet, P ; *Maîtriser l'oral*, Editions MAGNARD, 1998
- 19-Manaâ, Gaouaou ; *Approche de l'alternance codique dans le discours des professeurs de français du second degré de la région de Batna*. Thèse de magistère. Université de Constantine, 1993
- 20-Martinez, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, 1996
- 21- Mathieu, Jacques et Thomas, Raymond, *Manuel de psychologie*, Editions VIGOT, Paris, 1985
- 22-Maury, Liliane, *Freinet et la pédagogie*, PUF, 1988
- 23-Perrenoud, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Paris, 1996
- 24-Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996
- 25-Programme de la 3^{ème} année moyenne, Langue française, O.N.P.S., Juillet 2004
- 26-Puren, C., *Histoire de méthodologies de l'enseignement des langues*, Edition Nathan, CLE International, 1988
- 27-Sorez, Hélène, *Prendre la parole*, HATIER, PARIS, 1995
- 28-Vigner, Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, 2001

29-Wassef, Sami Amin, *Cours de phonétique, notion de contrastive*, faculté Al-Asun, Université de Aïn-Chames, Le Caire, 1990/1991

30-Yves, Saint-Arnaud, *Les petits groupes : participation et communication*, CIM édition, Montréal, Québec, 1989

Revue et articles électroniques :

1-Jean Gamble, *Pour une pédagogie de la coopération*, Revue : *Éducation et Francophonie*, VolumeXXX,N° 2,automne2002.

<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>.

Consulté le : 16/01/2006.

2-Jean Pierre Jodoin, *Règles de vie et coopération*, Revue : *vie pédagogique* N°119, Avril, Mai 2001.

http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119_28-29.pdf.

Consulté le : 16/01/2006.

3-Philippe Perrenoud, *À propos de l'oral*, 1988.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

Consulté le : 14/05/2005.

4 -Philippe Perrenoud, *Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral*, 1991.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_10.html

Consulté le : 14/05/2005.

5-Francine Cicurel, *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*, Décembre 2005. Revue : *Acquisition et interaction en langue étrangère*.Aile : N°22

<http://aile.revues.org/document801.html>

Consulté le : 20/02/2006.