

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université d'El-Oued

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté pour l'obtention de diplôme de master

Option: Didactique FLE/FOS

Intitulé:

**Travail de groupe dans l'apprentissage du FLE
au secondaire : techniques et enjeux.**

Réalisé par:

BERRA EL-Habib

Dirigé par:

BERRA Bensalem

Membres du jury

1- MEFTAH Meryem M.A.A

2- CHEMSA Mohammed M.A.A

3- BERRA Bensalem M.A.A

Université d'El-Oued : Président

Université d'El-Oued: Examineur

Université d'El-Oued: Rapporteur

Année académique: 2013/2014

Dédicace

A l'âme de mon brave père, que Dieu le bénisse,

à ma chère mère,

à mon oncle et son épouse,

à mes frères et sœurs,

à ma femme, à mes enfants bien-aimés,

à mes neveux et nièces,

à mes cousins et cousines,

Je dédie le fruit de ce modeste travail.

Remerciement

Je tiens à remercier chaleureusement tous mes professeurs,

Monsieur Miloudi Mounir,

Monsieur Zouari Ahmed Bachir

et les élèves de la première année secondaire

pour aide et contribution

Introduction	VII
PARTIE THEORIQUE	10
CHAPITRE 1 : Notion d'apprentissage	11
1- Définitions de l'apprentissage.....	12
2- Principales théories de l'apprentissage et de la motivation	13
2.1- Motivation.....	13
2.1.1- Définition.....	13
2.1.2 - Types de motivation.....	14
2.1.2.1- Motivation intrinsèque	14
2.1.2 .2 - La motivation extrinsèque.....	15
2.2 - Les théories d'apprentissage (Qu'est ce qu'apprendre ?)	15
2.2.1 - Le béhaviorisme	15
2.2.2- le constructivisme	16
2.2.3- le socioconstructivisme.....	17
2.2.4- le cognitivisme	18
3- Théories de l'apprentissage coopératif.....	20
3.1-Explications liées à la motivation	21
3.1.1-Incitatifs coopératifs	21
3.1.2-La théorie de l'interdépendance sociale.....	21
3.1.3-Motivation fondée sur la morale	22
3.1.4- Cohésion sociale.....	23
3.1.5- Habilitation des élèves.....	23
3.1.6-Nouveauté de l'expérience et enthousiasme de la personne qui enseigne.....	23
3.2- Explications liées à l'apprentissage :.....	24
3.2.1-Elaboration cognitive	24
3.2.2-Interactions favorisantes et processus de pensée.....	25
3.2.3-Développement cognitif :.....	26
3.3-Autres explications.....	26
4- Les principales méthodes d'apprentissage coopératif.....	26
4.1-La méthode " Découpage"	27
4.2- La méthode " Apprendre ensemble "	27
4.3- La méthode "Recherche en groupe"	28
4.4- La méthode " Apprentissage en équipe "	28
4.5- La méthode " STAD "	28

Conclusion	29
Chapitre 2 Travail de groupe : techniques et enjeux	30
1- Notion de groupe	31
2- Définitions de travail de groupe.....	32
3- Les composantes de travail de groupe	32
3.1- Le regroupement des élèves	32
3.1.1- Les regroupements au hasard.....	33
3.1.2- Les regroupements par affinités	33
3.1.3- Les regroupements par proximité.....	33
3.1.4- Les regroupements par champs d'intérêt	33
3.1.5- Les regroupements formés par l'enseignant	34
3.1.6- la taille des équipes.....	35
3.2- L'interdépendance positive.....	35
3.3- La responsabilisation individuelle	36
3.4- les habilités cognitives et coopératives	38
3.5- L'objectivation et l'évaluation.....	38
3.6- le rôle de l'enseignant	39
4- Modalités et formules de l'apprentissage en groupe	40
4.1- Le puzzle.....	40
4.2- Points-bonis sur la performance	41
5- Défis et limites de travail de groupe	41
5.1- Défis.....	42
5.1.1- La motivation	42
5.1.2- L'activité de l'élève	42
5.1.3- Le respect des différences individuelles	43
5.1.4- Un apprentissage en profondeur	43
5.1.5- Le travail en équipe comme préparation à la profession	44
5.2- limites de la mise en œuvre de la coopération en classe de langue.....	44
5.2.1- Les conceptions des enseignants à l'égard de la pédagogie et l'apprentissage en équipe	45
5.2.2- La préparation et la planification de la coopération en classe	45
5.2.3- La mise en œuvre et la gestion de la coopération	46
Conclusion	47
Partie pratique	48
Introduction	49

1- Déroulement d'une séquence d'apprentissage	49
1.1- Activités de compréhension	50
1.1.1- Séance 1 : Oral	50
1.1.2- compréhension de l'écrit (lecture)	50
1.2- Activités de langue.....	51
1.2.1- Lexique	51
1.2.2- Syntaxe.....	51
1.3- Activités de production	51
2- Etapes de l'expérimentation.....	52
2.1- Moment de préparation et de planification	52
2.1.1- formation des groupes	52
2.1.2- Attribution des rôles aux élèves	52
2.1.3- Structuration de l'interdépendance positive :	53
2.1.4- Structuration de la responsabilisation :	53
2.2- Moment d'exécution (voir annexe n°1)	54
2.2.1- Séance1	54
2.2.2- Séance2	55
2.3- Moment d'évaluation	56
2.3.1- L'évaluation du travail de groupes.....	57
2.3.2- Auto-évaluation du travail coopératif : à partager et à discuter avec l'enseignant.	62
Conclusion générale	64
Annexes	65
Bibliographie	74

Introduction

Transmettre son savoir et son savoir faire à ses générations futures est à la fois un objectif et surtout un devoir de toute génération.

Dans cette perspective, et afin de mener à bien cette noble tâche, les recherches scientifiques n'ont jamais cessé d'évoluer surtout dans la didactique des langues étrangères, moyen idéal de communication entre les différentes communautés linguistiques. Ainsi, les spécialistes en la matière ont opté, dans un premier temps, pour les méthodes traditionnelles d'enseignement dites méthodes magistrales. Ces dernières ont fait de l'enseignant l'acteur principal sur scène minimisant ainsi la part de l'apprenant dans les dispositifs d'apprentissage en faisant de lui un simple récepteur passif se contentant de l'écoute et l'exécution des consignes du maître.

A ces dernières, ont succédé des méthodes d'apprentissage qui, à l'opposé de précédentes, se sont intéressées à l'apprenant faisant de lui le centre d'intérêt de toute activité pédagogique et de tout effort déployé, limitant ainsi la part de l'enseignant qui devient un simple observateur et assistant.

Afin d'éviter l'écrasement face à face avec le maître qui pourrait à tout moment entraver la communication, on a pensé à une méthode qui peut offrir à l'apprenant une atmosphère plus sûre où il peut investir ses habilités communicationnelles pour devenir ainsi un élément actif. Il s'agit de l'apprentissage coopératif qui privilégie le travail en groupe restreint. Cette méthode constitue le sujet de mon mémoire de fin d'étude, intitulé : **travail de groupe dans l'apprentissage du FLE au secondaire : techniques et enjeux.**

Choix du sujet

Le choix de ce sujet n'est certes pas le fait d'un simple hasard. C'est le fruit d'une longue expérience menée dans le domaine de l'enseignement. Ma longue carrière de professeur de français langue étrangère m'a permis à maintes reprises de vivre des situations qui ont mis en évidence l'inefficacité des méthodes traditionnelles et de recenser aussi de nombreux obstacles entravant l'acquisition de savoir, que je reproche à la mise en œuvre de dites méthodes. Outre ce critère, je dois signaler aussi l'intérêt personnel que j'accorde aux activités menées en groupe restreint pour l'efficacité dont elles ont fait preuve à chaque fois qu'elles étaient mises en application pour délivrer l'apprenant de ses angoisses et hésitations en lui offrant l'occasion de manifester librement ses capacités intellectuelles et psychiques grâce aux interactions, premier avantage du travail coopératif. A cela s'ajoute le manque considérable de recherche traitant du sujet surtout en langue

française et la récente adoption de cette approche par les directives officielles du ministère de l'éducation nationale en Algérie.

Problématique

En insistant sur la compétence communicationnelle comme objectif primordial de l'apprentissage des langues étrangères, les directives officielles de ministère de l'éducation en Algérie semblent tendre vers l'intégration de l'approche communicative, sujet de mon mémoire, parmi les méthodes adoptées par notre système éducatif.

Pour le traitement dudit sujet, j'ai jugé utile de partir de la problématique suivante : comment et dans quel but procède-t-on à la mise en œuvre du travail de groupe dans l'apprentissage du FLE ?

De cette problématique découlent les interrogations suivantes :

- Qu'est-ce qu'apprendre ?
- Comment y parvenir ?
- Quels sont les fondements et les techniques du travail de groupe ?
- Quels défis entend-on lever en appliquant cette méthode ?

Méthodologies

Il va de soi que toute activité de recherche exige le recours à une ou plusieurs méthodes de recherche scientifiques. Ainsi, la nature du sujet que je traite m'a imposé :

- La méthode descriptive pour la présentation des composantes de l'approche coopérative, ses enjeux, ses défis ainsi que les techniques de sa mise en œuvre,
- La méthode analytique pour l'étude de différentes théories afin d'en tirer conclusion,
- La méthode comparative pour la confrontation desdites théories en vue d'opter pour celle qui paraît la plus pratique.

Afin d'être méthodique dans la présentation de mon travail, j'ai scindé mon sujet en deux grandes parties à savoir :

- Une première partie théorique contenant deux chapitres dont le premier concerne la notion d'apprentissage (définitions, motivations, théories et méthodes). Quant au deuxième chapitre, il traite du travail de groupe dit aussi apprentissage coopératif (définitions, composantes, défis et limites).
- Une deuxième partie pratique dans laquelle, j'ai essayé de mettre en application les techniques de l'approche coopérative en classe de première année secondaire lettres et philosophie (1^{ère} ASL1), lycée Lagraa Mohammed Dhif de Robbah.

Hypothèses

Par le choix de l'approche coopérative, j'estimerais installer chez mes apprenants une dynamique d'interaction qui leur permettrait, en travaillant en groupe restreint, de s'entraider afin de surmonter les difficultés rencontrées et participer activement à leur propre apprentissage.

Difficultés rencontrées

Bien que le sujet soit très motivant et son choix suffisamment réfléchi, sa réalisation n'était en aucun moment aisé. En effet, je me suis, à maintes reprises, trouvé en face de difficultés de natures différentes que je devais impérativement surmonter. En premier lieu, je cite le facteur temps, élément décisif dans l'élaboration de toute activité qui me paraît très insuffisant à comparer avec le volume et l'importance du sujet. En second lieu, viennent les préoccupations personnelles à savoir les obligations familiales et celles liées à la fonction. L'indisponibilité des ouvrages de référence au niveau local et le manque considérable de ces deniers en langue française constituent aussi des difficultés majeures à signaler.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : Notion d'apprentissage

« L'apprentissage est le fait d'apprendre. »¹ Signification, unanimement acceptée. Ce qui fait divergence et souvent contradiction dans ce processus d'appropriation, c'est comment un sujet novice s'approprié des nouvelles connaissances ?

En guise de réponse à cette interrogation, on essaiera d'exposer, dans le deuxième alinéa de ce premier chapitre, les principales théories décrivant la manière de déroulement de l'apprentissage à savoir : Le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

Le troisième et les quatrième alinéas seront respectivement réservés aux théories et méthodes de l'apprentissage coopératif.

1- Définitions de l'apprentissage

L'apprentissage, qui est un processus d'appropriation, est souvent étroitement associé aux termes enseignement et acquisition. Les trois termes ne sont pas toujours distincts.

- a) Le Petit Robert définit l'apprentissage comme « modifications durables du comportement d'un sujet (humain ou animal) grâce à des expériences répétées par (essai et erreur). »
- b) En didactique de langue, « l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation. C'est aussi l'ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoirs faire en langue étrangère. »²

On entend par l'ensemble de décisions la définition des objectifs d'apprentissage, le choix des supports et des activités, la détermination des modalités de réalisation des activités et l'évaluation.

Cette deuxième définition montre clairement les différences existant entre l'apprentissage et l'acquisition d'une langue qui (l'acquisition) est considérée comme un processus inconscient et involontaire résultant d'une exposition permanente et d'une participation à des échanges langagiers dans cette langue.

Dans le contexte scolaire, « l'apprentissage consiste à s'approprier des savoirs, des savoirs faire, des savoirs être. Selon Houssaye (1993), il s'agit d'un processus, qui lie de façon privilégiée l'élève au savoir, dans le cadre défini par le triangle pédagogique »³.

¹ Le Petit Robert, Paris, 2009.

² Oscar Valenzuela, *La Didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage* Synergies Chili n °6, éd, Gerflint.fr, Chili, 2010, p.76.

³ Mathieu, Jacques et Thomas, Raymond, *Manuel de psychologie*, ed. Vicot, Paris, 1985, p 205

Cette définition nous permet de distinguer nettement l'apprentissage de l'enseignement qui se manifeste dans les processus former (axe professeur-élève) et enseigner (axe professeur-savoir) où l'enseignant intervient directement.

Giovanni Freddi⁴, spécialiste attentif aux apports de la linguistique, de la psychologie et de la psychopédagogie, a écrit « il n'existe aucun apprentissage sans une motivation adéquate et donc sans un intérêt dynamique du sujet qui le pousse à apprendre ».

Dans cette optique, la motivation est incluse dans la sphère affective globale du sujet, avec sa personnalité, avec ses sentiments, les émotions et les attitudes envers la langue étrangère et la population qui la parle.

2- Principales théories de l'apprentissage et de la motivation

2.1- Motivation

2.1.1- Définition

« La motivation est l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou à l'envers 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»⁵.

Elle est aussi définie « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »⁶.

En analysant cette 2^{ème} définition, on constate que la motivation repose essentiellement sur trois termes : d'abord l'expression "état dynamique" met en évidence la notion d'énergie associée à l'état motivationnel changeant et instable selon des variables. A chaque fois qu'on satisfait un besoin, un autre surgit. Ensuite, le terme "perception" clairement le jugement que le sujet apprenant porte sur ses propres compétences à accomplir une activité ou une tâche. « Un élève ne sera motivé à s'engager dans une tâche d'apprentissage que si celle-ci à du sens pour lui

⁴ Giovanni Freddi in Fabio, Caon, *Le Plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*, Guerra Édition, Perugia, 2006, p.15.

⁵ Loewy Alain et fenouillet, fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997, pp 1-2 (site support foad)

⁶ Rolland Vian, *La Motivation en contexte scolaire*, DE Boeck, Université, 1997. P 44 in la Motivation, Catherine, Denuault.

et qu'il croit en ses chances de la réussir » Etienne Bourgeois ⁷. Enfin, " Le but" désigne à la fois l'objectif de l'activité (désir de faire, besoin de savoir) et l'objectif que s'est fixé l'apprenant (rechercher une récompense, éviter une sanction). On parle alors de types de motivation (intrinsèque et extrinsèque).

2.1.2 - Types de motivation

2.1.2.1- Motivation intrinsèque

«Dès les années vingt, certains auteurs reconnaissent que le sujet (apprenant) peut être également motivé par la pratique d'une activité comme fin en soi, pour le seul plaisir et la satisfaction qu'elle suscite en soi, indépendamment de tout but " extrinsèque" »⁸.

Cette motivation interne à l'apprenant qui vient de son seul désir et son seul choix peut être déterminée par différents facteurs :

- La curiosité est un déterminant permanent de la motivation. Elle constitue toujours un mouvement psychique d'exploitation, visant à savoir.
- L'autodétermination est le besoin de tout sujet de se percevoir comme cause principale de son comportement, de pouvoir choisir ses comportements. Tout ce qui est ressenti comme pression, contrôle, contrainte réduit l'autodétermination. A l'inverse, les situations dans lesquelles les sujets à la possibilité de choisir les tâches et les conditions d'exécution favorise la motivation intrinsèque.
- Le sentiment de compétence est issu du traitement des informations qui font connaître les efforts des actions. Une action qui réussit, de bons résultats mais aussi des informations régulatrices augmentent le sentiment de compétence.
- La conscience des buts permet l'organisation de l'activité dans quatre dimensions :
 - L'attribution de l'attention à la tâche,
 - La mobilisation de l'effort,
 - L'accroissement de la persévérance,
 - La définition des stratégies de travail.

⁷ Etienne Bourgeois et al, *apprendre et faire apprendre*, Puf, PARIS, 2006, chap.15, p.235

⁸ *Ibid.* p.237

2.1.2 .2 - La motivation extrinsèque

On parle d'une motivation extrinsèque au moment où le sujet agit dans l'intention de parvenir à un résultat qui se trouve en dehors de l'activité même (obtenir une récompense ou éviter une sanction).⁹

A l'opposé de la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque est gérable et dépend de l'enseignant vu comme facilitateur d'apprentissage et son rôle devrait être de relier l'enseignement au plaisir.

2.2 - Les théories d'apprentissage (Qu'est ce qu'apprendre ?)

Les théories de l'apprentissage désignent un ensemble des lois ou principes décrivant la manière dont l'apprentissage se déroule. Actuellement, une majorité de théoriciens s'accordent pour regrouper les modèles de l'apprentissage selon quatre courants : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

2.2.1 - Le béhaviorisme

Le béhaviorisme en tant que théorie de l'apprentissage s'intéresse à l'étude des comportements observables et mesurables en considérant l'esprit comme une « boîte noire » à laquelle on n'a pas accès. Le terme béhaviorisme est apparu au début du XXe siècle, introduit par le psychologue américain John Watson. Celui-ci reprochait un manque de rigueur scientifique à la psychologie qui se voulait l'étude des états intérieurs ou des sentiments au moyen de méthodes subjectives d'introspection. Watson insistait sur le fait que, n'étant pas observables, ces états ne pouvaient être étudiés. Il a été grandement influencé par les travaux du physiologiste russe Ivan Pavlov sur le conditionnement des animaux. Watson proposait de faire de la psychologie une discipline scientifique en préconisant le recours à de procédures expérimentales objectives en vue d'établir des résultats exploitables statistiquement. Cette conception l'a entraîné à formuler la théorie psychologique du stimulus-réponse (ou conditionnement classique). Comme Pavlov, il a d'abord travaillé avec des animaux, mais plus tard s'est intéressé au comportement humain. Il croit que les humains naissent avec des réflexes ainsi qu'avec les réactions émotionnelles de l'amour et de la rage. Pour lui tout autre comportement est le résultat des associations stimulus-réponse créées par le conditionnement.

⁹ Selon Etienne Bourgeois « Le comportement humain, et plus spécifiquement, l'engagement du sujet dans une activité, est fondamentalement motivé par le besoin ou le désir d'atteindre un but particulier, qu'il s'agisse de l'obtention d'une récompense, d'un bénéfice attendu, ou l'évitement d'une punition. »

Dans les années 1950, Skinner a mis au point un programme de conditionnement plus élaboré que celui initialement développé par Watson. Pour Skinner, les mécanismes d'acquisition se fondent sur le phénomène du conditionnement opérant selon lequel l'apprentissage consiste à établir une relation stable entre la réponse souhaitée et les stimuli présentés, à l'aide de renforçateurs positifs ou négatifs. Selon cet auteur, on dispose de quatre mécanismes qui permettent « d'opérer » sur le comportement d'un individu. D'abord, on retrouve le renforcement positif (addition d'un stimulus appétitif) et le renforcement négatif (retrait d'un stimulus aversif) qui encouragent la reproduction d'un comportement désirable ou approprié. Puis, l'extinction (absence de renforcement positif ou négatif) et la punition (ajout d'un stimulus aversif) ont comme objectif de faire cesser un comportement non désirable ou inapproprié.

Le béhaviorisme se présente comme une théorie complète de l'apprentissage :

- En définissant l'apprentissage : apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate,
- En précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre : répétition de l'association stimulus-réponse,
- En proposant une méthode d'enseignement-apprentissage : opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas bonnes réponses, et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

2.2.2- le constructivisme

Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. « Il développe, selon Gérard Barnier, l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent »¹⁰. Cette théorie considère que l'individu est le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Selon Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend: il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant.

En insistant sur la nature adaptative de l'intelligence et sur la fonction organisatrice qu'il met en œuvre, le constructivisme s'appuie principalement sur deux processus d'interaction de l'individu avec son environnement : l'assimilation et l'accommodation.¹¹

- L'assimilation: elle consiste en l'intégration, par l'apprenant, des données qui viennent du

¹⁰ Gérard Barnier, *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, Disponible sur www.fichier-pdf.fr/2013/12/28/theories...1/theories-apprentissage.pdf.p.7

¹¹ *ibid*

- milieu ou de la situation problème¹², sans les modifier, en les reliant et les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà.¹³ Bref, il de l'action du sujet sur les objets qui l'environnent.
- L'accommodation : c'est l'action du milieu sur l'organisme. Il s'agit d'un processus qui déclenche chez l'apprenant des ajustements actifs.

Ces deux processus, à la fois complémentaires et antagonistes, sont les principales caractéristiques de l'intelligence conçue comme la faculté de l'individu de s'adapter à son milieu de vie ou à la situation problème à laquelle il est confronté. Ladite adaptation se traduit par la recherche du meilleur équilibre en les deux (individu et milieu de vie ou situation problème), c'est-à-dire la solution la plus favorable du compromis. Cet équilibre est appelé équilibration majorant ou autorégulation.

2.2.3- le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie interactionniste d'apprentissage mettant en valeur la composante sociale. « Dans notre conception, dit Vygotsky, la vraie direction de la pensée ne va pas de l'individu au social, mais du social à l'individu. »¹⁴ D'après ce psychologue, la détermination de la pensée et de la conscience se fait par les activités réalisées avec des acteurs sociaux dans un milieu social bien déterminé. Il considère que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord, dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social; ensuite, lors d'une activité individuelle permettant à l'enfant de s'approprier ces nouvelles connaissances. « Vygotsky appelle la distance entre le

¹²Gérard Barnier, op.cit, pp.8-9. La situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème.

Pourquoi ? Parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves.

Une situation problème est telle que ce que l'élève connaît et sait faire actuellement n'est pas immédiatement suffisant pour qu'il puisse répondre correctement. Nous verrons plus loin comment ceci est éclairé par la ZPD de Vygotski.

Les 4 étapes d'une situation-problème

1. L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant (processus dominant d'assimilation) à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà.

2. S'il n'y parvient pas, il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté. D'où déséquilibre, déstabilisation, situation de conflit cognitif.

3. Il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque, (processus dominant d'accommodation) afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de la situation- problème.

4. Si ce type d'effort aboutit, la résolution du problème s'accompagnera d'une amélioration dans la manière dont l'élève mobilise savoirs et savoir-faire pour en faire des outils de résolution de problèmes. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. C'est un moment d'équilibration majorant.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Ww.svt.edunet.tn /Nabeul/sutna05/ « Théories d'apprentissage ».PDF. 02/05/2014, 16 :00.

niveau de traitement d'une situation sous la direction et avec l'aide de l'adulte et le niveau de traitement atteint seul par l'individu la zone proximale de développement »¹⁵.

Cette hypothèse (l'intériorisation) a été consolidée par Gal'perin qui caractérise l'apprentissage par quatre paramètres indépendants à savoir :

- Le niveau du comportement : il peut être de nature matérielle, verbale ou mentale. Selon Gal'perin, le développement des comportements mentaux exige forcément le passage par des comportements matériels et verbaux,
- le niveau d'intégralité du comportement : tout comportement se caractérise dans sa forme intégrale par l'objectif qu'il vise (orientation), sa réalisation et son contrôle. Au d'une séance d'apprentissage ce comportement va généralement de sa intégrale vers une forme raccourcie appropriée par l'apprenant,
- le degré de généralisation du comportement : il consiste en la généralisation progressive de l'applicabilité de nouveau comportement mental acquise par l'apprenant (cette applicabilité tend du concret vers l'abstrait,
- le degré de maîtrise du comportement : le comportement nouvellement acquis commence par être long, hésitant et conscient pour devenir, grâce à sa mise en l'application continue, plus rapide, assuré et automatique.¹⁶

2.2.4- le cognitivisme

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage qui vise l'étude de la connaissance, la mémoire, la perception et du raisonnement. IL regroupe différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage. Le point de départ du cognitivisme est la réintroduction de l'étude des phénomènes mentaux, exclue par les béhavioristes. L'approche cognitive revendique donc l'accès aux processus cognitifs internes. Ce courant qui est la conséquence de la rupture avec la conception béhavioriste, repose sur deux volets : l'apprentissage et le développement.

- Ausubel affirme, bien qu'il tienne compte également du développement, que les deux variables fondamentales du processus apprentissage enseignement sont les connaissances déjà acquises et la structuration de ces connaissances. Ce qui nous permet de dire qu'Ausubel retient comme moment essentiel de l'apprentissage l'assimilation d'un concept par une structure d'accueil préexistante.

¹⁵ Xavier Roegiers, *Une Pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, Bruxelles, 2001, p.38.

¹⁶ -Aurèle Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'université de Québec, 1982, p51.

D'après Ausubel, l'organisation hiérarchique des connaissances d'un individu place en premier lieu les idées-clés générales stables auxquelles succèdent les contenus plus particuliers (spécifiques), 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. Ce qui amène Aurèle St-Yves¹⁷ à dire qu'Ausubel s'inscrit d'emblée dans la ligne de l'école active nouvelle, mais il ne s'identifie pas avec les excès de certains « libertaires » qui, non seulement, font de l'enfant, le seul moteur de l'apprentissage, mais misent aussi exagérément sur sa capacité de maintenir son intérêt sur un sujet donné.

En s'intéressant au deuxième volet (le développement), Bruner met l'accent sur la préparation mentale de l'apprenant et la structuration des connaissances afin de savoir comment des éléments sont interreliés. Il avoue que l'apprenant a toujours besoin d'aide pour qu'il puisse parvenir de lui-même aux vérités visées ou à résoudre des problèmes grâce à sa créativité naturelle, avec un pré-requis rudimentaire.

Piaget établit les fondements de quatre grandes périodes de développement, lesquelles se basent sur l'existence d'une interaction continue entre l'enfant et son environnement, et ce, en mettant l'accent sur l'organisation des connaissances et l'action dans le développement.

L'apport de Kohlberg a consisté à appliquer, à la maturation morale, les principes énoncés suite à l'analyse du processus de la maturation intellectuelle, processus qui évolue de façon ordonnée, à travers une série de périodes interreliées. En effet, les théories du développement cognitif établissent que les structures mentales de base résultent de l'interaction entre les tendances organisationnelles structurantes et la structure du monde extérieur.

Gagné voit que le succès d'un apprentissage dépend d'acquisitions préalables. Selon lui, le développement intellectuel dépend de ce que l'apprenant connaît déjà et de la façon dont il a fait des apprentissages antérieurs en vue d'atteindre un but particulier. Ces apprentissages sont donc susceptibles de produire des changements dans le comportement d'un individu, lesquels se distinguent du changement attribuable à la croissance, à la maturation résultant du développement de structures internes. Sans élaborer sur l'organisation des connaissances, comme s'appliquent à le faire les théoriciens axés sur le développement, il les rejoint, par ricochet, en reconnaissant l'importance de l'action dans le développement et l'interaction de l'apprenant avec son environnement. Il se rapproche de toute évidence d'Ausubel chez qui on retrouve l'importance des pré-requis, de l'apprentissage par la découverte et la hiérarchisation de l'apprentissage. Du reste, il

¹⁷ Aurèle Saint-Yves, op.cit, p.51.

souscrit à la démarche des « définisseurs » d'objectifs, il tente de situer les objectifs pédagogiques dans le cadre de sa théorie. Notons, au passage, qu'il est soucieux de faire une analyse de tâche avant de procéder à la formulation des objectifs. Une telle approche pour la formulation des objectifs aide à préciser les conditions d'apprentissage les plus aptes à faire émettre un comportement souhaité.¹⁸

3- Théories de l'apprentissage coopératif

Avant d'évoquer les différentes théories de l'apprentissage coopératif citées par Philip Abrami dans son livre "*L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*", on définit le concept "coopération" d'abord dans une prospective psychologique, ensuite dans le domaine de la pédagogie.

St-Arnaud (2003)¹⁹ associe la coopération à la notion de structure qui est constituée de trois éléments : un acteur, un interlocuteur et un but commun. D'après ce psychologue, la structure de coopération est définie formellement grâce à trois éléments indissociables :

- 1) les partenaires se concertent dans la poursuite d'un but commun ;
- 2) les partenaires se reconnaissent mutuellement des compétences à l'égard du but visé ;
- 3) le pouvoir est partagé, chacun des partenaires exerçant une influence sur l'autre tout en respectant son champ de compétence.

La structure de coopération se définit alors par le fait qu'il y a un but commun. La première préoccupation de l'acteur dans le processus de coopération est de s'assurer que le but proposé, soit par lui, soit par son interlocuteur, puisse devenir un but commun. Ce dernier constitue l'élément majeur pour l'établissement d'une structure de coopération dans laquelle il y a une responsabilité partagée. En effet, les deux partenaires utiliseront des ressources qui leur sont propres pour que le but soit atteint. L'influence s'exerce mutuellement entre ces partenaires, chacun ayant un champ de compétence qui est reconnu et respecté par l'autre.

Selon Garnier (1991)²⁰, il y a coopération dans un groupe lorsque tous les membres coordonnent leurs actions pour atteindre un but commun en se partageant les différentes tâches et

¹⁸ -Aurèle Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, op.cit, pp52, 53

¹⁹ St-Arnaud, *L'Interaction professionnelle*, in Kravong Im, *L'initiation à l'apprentissage coopératif et son impact sur la coopération entre pairs, mémoire présenté pour l'obtention de degré de maîtrise en éducation*, université du Québec à Chicoutimi, 2005, p.43

²⁰ St-Arnaud (2003) in Kravong Im, *ibid*

rôles nécessaires à sa réalisation, à travers des séquences coordonnées, et dépendant de la tâche collective à réaliser (p. 9).

En se basant sur différentes théories de l'apprentissage, Philip Abrami (1996)²¹ présente des explications très précises pour montrer comment l'apprentissage coopératif favorise l'apprentissage en classe et les interactions au sein des groupes restreints. Il a classé ces explications en deux grandes catégories :

3.1-Explications liées à la motivation

Ces explications relatives à la motivation cherchent les effets de l'interdépendance sur les élèves. Elles portent essentiellement sur :

3.1.1-Incitatifs coopératifs

En s'inspirant du principe de la théorie béhavioriste "le renforcement", cette théorie a pour objectif d'expliquer comment les récompenses collectives accroissent la motivation. Slavin (1992)²² a pu distinguer entre :

- **Structure d'incitatifs coopératifs** (ou récompenses) dans laquelle tous les membres du groupe sont récompensés à pied d'égalité,
- **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 structures permettent d'améliorer le rendement collectif en invitant les membres du groupe à s'entraider mutuellement afin d'accomplir la tâche demandée. Mais, ce qu'on reproche aux structures d'incitatifs coopératifs ce que tous les membres du groupe auront, en cas de réussite, la récompense sans pour autant prendre en considération la contribution de chaque membre ce qui met en cause les responsabilités individuelles. Slavin estime que, sans récompense extrinsèque, les élèves éviteront d'apprendre ce qu'ils doivent apprendre. Cependant Cohen (1994)²³ 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.

3.1-2-La théorie de l'interdépendance sociale

Cette théorie met l'accent sur l'interdépendance positive ou bien coopération au sein du groupe qui permet aux membres de l'équipe de communiquer et d'échanger efficacement leurs

²¹ Philip. C. Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p34

²² *Ibid.*

²³ *ibid*

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* »²⁴. Certes, la confiance dont parle cet auteur aura des retombées très positives : d'une part, cette confiance crée des relations plus étroites et plus amicales entre les membres du même groupe ce qui invite chaque membre à mobiliser plus d'efforts afin de satisfaire ses besoins et d'aider ses coéquipiers ; d'autre part, elle augmente l'effort collectif ainsi que la productivité du groupe en accroissant l'équilibre psychologique des membres du groupe.

3.1.3-Motivation fondée sur la morale

Théorie visant l'étude des efforts de 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 met 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.

- **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 »²⁵.

- **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. Le membre 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 :

²⁴Philip. C. Abrami et al, op.cit, p.34

²⁵Ibid, p.37

- 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.
- 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.

3.1.4- Cohésion sociale

La présente théorie avance que les coéquipiers s'entraident à apprendre car ils ne se soucient pas seulement de leur propre intérêt mais aussi de l'intérêt du groupe et de ses membres. Pour donner des explications liées à la cohésion sociale, Elizabeth Cohen (1994)²⁶, part du principe que les effets de l'apprentissage coopératif sur le rendement dépendent dans une large mesure de la cohésion du groupe. Elle soutient que la cohésion sociale s'accroît quand la tâche demandée sollicite 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.

3.1-5- Habilitation des élèves

Généralement, les élèves s'estiment toujours davantage et ont l'impression d'avoir du pouvoir, ce qui les motive à s'investir dans les tâches scolaires. Cette autonomie et cette compétence éveillent chez eux, surtout lorsqu'ils parviennent au succès, un sentiment d'efficacité qui contribue à améliorer l'estime de soi chez eux. De ce fait, le rôle de l'enseignant se réduit à faciliter la participation, l'autonomie, la créativité et la confiance en soi.

3.1-6-Nouveauté de l'expérience et enthousiasme de la personne qui enseigne

Abrami (1996) affirme que la plupart des innovations pédagogiques 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. Il propose aux

²⁶ Elizabeth Cohen *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, in Philip .C. Abrami et al, *Ibid*.

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 :

- « Montrez votre confiance et votre enthousiasme aux élèves. Toute incertitude pourrait nuire à leur engagement,
- 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,
- 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,
- 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,
- 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 »²⁷.

3.2- Explications liées à l'apprentissage :

Pour nous faire connaître 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, les chercheurs de l'apprentissage coopératif mettent en évidence maintes explications :

3.2.1-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 »²⁸. 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 :

²⁷ Philip. C. Abrami et al, *op.cit*, p.39.

²⁸ *Ibid.*, p40

- 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.

3.2.2-Interactions favorisantes et processus de pensée

L'établissement d'une interdépendance positive au du groupe peut aboutir à l'amélioration du processus cognitif et les raisonnements de haut niveau. Johnson et Johnson (1989)²⁹ avancent sept raisons pour lesquelles l'apprentissage coopératif favorise l'activité cognitive et métacognitive nécessaire à l'apprentissage :

- **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.

- **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.

- **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.

- **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.

- **Suivi 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.

- **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.

- **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.

²⁹ Johnson et Johnson, *Cooperative learning*, in Philip. C. Abrami et al, *Ibid.*

3.2.3-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. Selon Damon (1984)³⁰ l'enseignement par pairs repose sur quatre principes :

- 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.
- L'expérience de la communication avec les pairs peut aider l'élève à maîtriser des processus sociaux comme la vérification et la critique.
- La collaboration entre pairs peut servir de base à l'apprentissage par la découverte et favoriser la pensée créatrice.
- Les interactions entre les pairs peuvent familiariser les élèves avec le processus d'élaboration des idées.

3.3-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 »³¹. 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 prédicateur 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 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.

4- Les principales méthodes d'apprentissage coopératif

Plusieurs méthodes d'apprentissage coopératif ont été développées. « Certaines visent

³⁰ Philip. C. Abrami et al, *op.cit*, p40

³¹ *Ibid.* p.47.

l'acquisition de compétences de base, d'autres mettent l'accent sur les habiletés cognitives de haut niveau tandis que d'autres encore ont pour but d'améliorer les habiletés sociales »³². L'apprentissage coopératif peut non seulement motiver les élèves à apprendre efficacement, mais aussi induire compréhension et progrès cognitifs chez les différents membres de l'équipe. Les méthodes d'apprentissage coopératif peuvent être regroupées en fonction des fondements théoriques qui les sous-tendent. Selon Abrami *et al.* (1996), elles peuvent être regroupées dans quatre catégories différentes. Certaines s'appuient sur des théories behavioristes, certaines font appel à des fondements cognitivistes, certaines encore s'inscrivent dans les courants humanistes et enfin, d'autres trouvent leur source dans les théories développementales.

4.1-La méthode " Découpage" ³³

Dans la méthode «Découpage», la tâche et les ressources collectives sont divisées de manière à ce que chacun des membres de l'équipe ait une partie de la tâche à réaliser. Cette méthode consiste d'abord à former des équipes de base hétérogènes composées de trois à sept membres où les élèves apprennent à se connaître et à développer les habiletés sociales nécessaires. Puis des équipes d'experts sont formées. Les élèves se réunissent avec les membres des autres groupes de base qui travaillent sur la même question. Ils discutent de leurs constats et des différentes informations concernant leur objet d'étude, par la suite, il y a retour vers les équipes de base pour un partage des connaissances afin d'enrichir l'ensemble du travail de l'équipe.

4.2- La méthode " Apprendre ensemble " ³⁴

La méthode «Apprendre ensemble» s'appuie sur cinq composantes fondamentales. Il s'agit de l'interdépendance positive, de l'interaction face-à-face, de la responsabilité individuelle, des habiletés sociales et enfin, de l'analyse du processus de groupe. Les élèves sont répartis en petits groupes hétérogènes composés de deux à six membres. Chacun a un rôle à jouer au sein de l'équipe. Des habiletés sociales leur sont enseignées au début de la formation. Au cours des activités, les élèves sont guidés et encouragés par l'enseignant pour qu'ils soient capables de résoudre des problèmes et d'utiliser efficacement les habiletés sociales acquises. Ensuite, les élèves sont invités non seulement à faire leur autoévaluation et l'évaluation de leurs pairs relativement aux habiletés

³²Philip. C. Abrami et al, *op.cit*, p.45.

³³ *Ibid*, pp.150-153.

³⁴ *Ibid*, pp.157-165.

sociales utilisées, mais aussi à évaluer le fonctionnement de leur groupe. De plus, les élèves sont évalués individuellement et collectivement en lien avec les objectifs pédagogiques ou scolaires.

4.3- La méthode "Recherche en groupe"³⁵

Dans la méthode «Recherche en groupe», les élèves sont invités à déterminer des sujets d'apprentissage à partir de différentes sources d'informations. Puis, des équipes composées de trois à six membres sont formées pour travailler sur le sujet qui les intéresse. Les coéquipiers discutent de leur sujet et en dégagent les aspects essentiels. Ils doivent faire la collecte et l'analyse de l'information et formuler des conclusions.

Lorsque son travail de recherche prend fin, l'équipe présente un rapport final devant les membres des autres équipes. Enfin, les élèves sont évalués en fonction de leur démarche de recherche. Leur autoévaluation, l'évaluation par les pairs et aussi les observations formulées par la classe sont prises en compte lors de cette évaluation.

4.4- La méthode " Apprentissage en équipe "³⁶

La méthode «Apprentissage en équipe» est caractérisée par le fait que les équipes sont hétérogènes et composées de quatre ou cinq élèves. Un contenu bien précis est d'abord enseigné à l'ensemble des groupes pour qu'ils saisissent les notions de base du cours, puis les élèves se réunissent en équipe. L'enseignant distribue deux feuilles de travail et deux corrigés à chaque équipe afin qu'ils en discutent et résolvent des problèmes ensemble. Ensuite, les élèves sont invités à passer un test écrit individuel sur le contenu. Enfin, il y a une compilation de la note obtenue individuellement pour établir la note totale de l'équipe. Cette dernière est divisée par le nombre des membres pour attribuer une note définitive à chaque membre.

4.5- La méthode " STAD "³⁷

Dans la méthode STAD «Student Teams Achievement Division», les élèves se répartissent d'abord en groupes de quatre. Ils se questionnent mutuellement et travaillent sur des fiches données par l'enseignant. Ensuite, les élèves passent des épreuves individuelles avant et après les séquences collectives. Chaque élève obtient un certain nombre de points en fonction des progrès effectués. La note finale de l'équipe est le résultat d'addition de tous les points attribués à tous les membres de groupe. Enfin, l'équipe qui obtient le score le plus élevé reçoit une récompense supplémentaire.

³⁵ Philip. C. Abrami et al, *op.cit*, pp170-175.

³⁶ *Ibid*, pp.135-149.

³⁷ *Ibid*, pp.153-155

Conclusion

Certes, l'enseignant joue un rôle déterminant dans le processus enseignement/apprentissage. Dans un passé récent, il était considéré comme le seul détenteur du savoir qu'il doit transmettre, de manière directe, à des novices passifs et souvent inconscients ne faisant qu'exécuter les instructions du maître. Le terme apprentissage est venu donc pondérer et équilibrer les relations enseignant/élève au sein de la classe.

Le principe de l'apprentissage est de faire de l'élève un apprenant conscient participant activement à sa propre formation tout en réservant à l'enseignant le rôle de médiateur, accompagnateur, facilitateur, ... une personne ressource dans des dispositifs de mise en activité des élèves.

Chapitre 2 Travail de groupe :
techniques et enjeux

Le présent chapitre est considéré comme une réponse aux différentes interrogations susceptibles d'être posées afin de vulgariser une notion ou un phénomène scientifique. Après avoir évoqué les différentes interprétations liées à la notion de groupe, on a essayé de répondre aux interrogations portant sur : le quoi, le comment et le pourquoi du travail de groupe. En guise de réponse à la première interrogation, on a choisi deux définitions mettant en évidence les différents aspects de cette méthode. Pour répondre à la deuxième et à la dernière interrogation, on a dressé deux listes, sur la première, on a recensé toutes les composantes et les modalités du travail en groupe et sur la deuxième, on a dénombré les différents défis et objectifs de cette approche coopérative.

1- Notion de groupe

« Le prestige qu'il (le maître ou l'adulte) possède aux yeux de l'enfant fait que celui-ci accepte toutes faites les affirmations émanant du maître, et que l'autorité le dispense de réflexion ». Piaget³⁸ (1969, p.262)

« Qu'à l'école, le jeune milieu est plus formateur que les vieux, les camarades plus importants que les maîtres ». Gaston Bachelard

« Se réunir est un début ; rester ensemble est un progrès ; travailler ensemble est une réussite. » Henry Ford

« Le tout est plus grand que la somme des parties » Confucius Tchang

Les deux premières citations montrent que le processus enseignement/apprentissage repose essentiellement sur un axe horizontal élève/élève. Piaget et Bachelard affirment que la coopération entre apprenants est de nature à compenser la domination intellectuelle exercée parfois par l'adulte. En cela, ils s'opposent aux thèses avancées par Durkheim³⁹ (1922 /1985) qui voit, dans l'éducation, « l'action exercée par une génération sur la génération suivante en vue d'adapter celle-ci au milieu social dans lequel elle est appelée à vivre ».

Les deux dernières citations soulignent les bienfaits susceptibles d'émaner du travail en commun en le primant sur l'activité individuelle que les apprenants entreprennent en classe. Dans le domaine de l'éducation, les spécialistes reconnaissent depuis longtemps les retombées positives du travail de groupe dit « en coopération » durant lequel les élèves apprennent les uns des autres. On a ainsi toute l'ambition du travail de groupe.

³⁸ Alain, Baudit, *L'Apprentissage coopératif : origines, et évolution d'une méthode pédagogique*, 2^e édition, Edition, De Boeck Université, Bruxelles, 2007, p.14

³⁹ *Ibid.*

2- Définitions de travail de groupe

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 »⁴⁰. 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 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.

Selon Isabelle Plante⁴¹ (université du Québec à Montréal), le travail de groupe ou l'apprentissage coopératif est un terme générique utilisé pour référer à un ensemble de méthodes pédagogiques qui consistent à placer les élèves en petits groupes afin d'atteindre un but commun.

3- Les composantes de travail de groupe

« Le fait de placer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer »⁴² Jean Pierre Jodoin. Bien que le rassemblement de quelques individus soit le point de départ de la coopération, le simple fait de placer les élèves en équipe ne garantit forcément pas un vrai travail coopératif. En effet, six conditions de base sont nécessaires à la coopération :

3.1- Le regroupement des élèves

La formation de groupes est une étape très importante qui exige un soin particulier. Elle dépend des activités et des objectifs assignés.

Différents types de regroupements pour diverses activités en salle de classe sont possibles. « On peut former des équipes d'apprentissage de différentes façons. Les étudiants peuvent se regrouper librement selon les thèmes qui les intéressent ou selon certains facteurs sociaux (ex : travailler avec des amis). L'enseignant peut aussi choisir des étudiants au hasard ou former des groupes hétérogènes »⁴³.

⁴⁰ Cohen G. Elizabeth, *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994, p11.

⁴¹ Isabelle Plante « *L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe* » Revue canadienne de l'éducation 35, 3 (2012), p. 255.

⁴² 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.

⁴³ Howden Jim, *Pratico-pratique, coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*, Mosaïque, consultants en éducation, Montréal, 1996, p.81.

3.1.1- Les regroupements au hasard

On peut constituer les groupes en utilisant, par exemple, les cartons de couleur. Les équipes se composeront alors d'élèves ayant des cartons de même couleur ou de couleurs différentes.

Ce type de regroupement permet de modifier facilement le nombre d'élèves par équipe. En effet, c'est une façon de regrouper qui n'exige aucun critère d'affinité. IL suffit d'y prendre en considération le nombre d'élèves par classe.

Les regroupements au hasard habituent chaque membre de groupe à travailler avec d'autres coéquipiers de personnalité différente, reproduisant ainsi le travail en société, où l'on choisit rarement ses coéquipiers. Ce type de regroupement permet à l'élève d'acquérir des habiletés sociales telles que la tolérance, le respect et la valorisation des différences.⁴⁴

3.1.2- Les regroupements par affinités

Il est important, quelquefois, de laisser les élèves se regrouper à leur guise, surtout lorsqu'il leur faut exprimer des sentiments ou discuter de sujets qui les touchent personnellement. Un climat de confiance et de complicité doit régner lors de tels échanges.⁴⁵

3.1.3- Les regroupements par proximité

Lors d'une étape précise en cours d'activité, il peut s'avérer utile de réunir deux élèves pour une courte durée en vue de leur permettre de comparer ou de vérifier leur travail, d'échanger de l'information et de se soutenir. On demande à l'élève, par exemple, de discuter avec son voisin pour lui donner une explication. On l'invite ensuite à écouter attentivement l'explication de son partenaire. On peut aussi dire à l'élève d'échanger sa copie avec son voisin afin de relever et corriger d'éventuelles erreurs. On peut également lui proposer de faire relire son texte par son voisin de table qui pourra vérifier si le travail est fini.⁴⁶

3.1.4- Les regroupements par champs d'intérêt

On peut laisser la liberté aux élèves de choisir un sujet ou un thème qui les intéresse ou l'on peut leur demander de choisir parmi des activités proposées celle qu'ils veulent préparer. Puis on leur demande de se regrouper selon l'activité choisie. On peut, bien sûr, d'abord placer les élèves en équipe pour ensuite les inviter à choisir ensemble l'activité à préparer. Il faut cependant savoir

⁴⁴ Howden Jim, *op.cit*, p.81.

⁴⁵ *Ibid*

⁴⁶ *Ibid*

que les deux types de regroupement permettent d'atteindre des objectifs différents. Le premier respecte les tendances personnelles des élèves et suscite leur motivation et leur engagement. Le second permet aux élèves d'apprendre à faire des concessions et les initie à la pratique du consensus, qui sont des habiletés de haut niveau. L'enseignant doit bien circonscrire les objectifs de coopération à atteindre avant de choisir le type de regroupement à privilégier pour une activité donnée.⁴⁷

3.1.5- Les regroupements formés par l'enseignant

Dans ce type de regroupement, l'enseignant se réserve le droit de former les équipes. Cette règle de fonctionnement en apprentissage coopératif doit être connue des élèves et doit leur être préalablement expliquée. En effet, les élèves doivent savoir que, pour certaines activités, il leur est possible de se regrouper soit au hasard, soit par proximité ou encore par affinités ou par champs d'intérêt. Pour d'autres tâches, c'est plutôt l'enseignant qui détermine la composition des équipes. On informe donc les élèves que, pour certaines activités, l'enseignant considérera les forces de chaque élève afin de constituer des équipes efficaces et productives⁴⁸

En fait, le regroupement idéal en apprentissage coopératif doit respecter une certaine hétérogénéité. On considère les forces du point de vue scolaire (si l'équipe doit comporter quatre éléments on choisira un élève de bon niveau, deux autres de niveau moyen et un quatrième de niveau insuffisant); on prend aussi en considération les diversités culturelles et linguistiques ainsi que le sexe des élèves. Les équipes pouvant être formées pour une période relativement limitée ou recouvrant toute une étape scolaire. Le regroupement à long terme forme des équipes dites "équipes de base". Sont prises aussi en considération, les personnalités de coéquipiers ou tout autre critère pouvant faciliter la formation d'équipes d'apprentissage équilibrées. Il est donc d'une grande importance que l'enseignant garde en mémoire lors de la formation des groupes, les objectifs à atteindre, étant donné que ces derniers influent énormément sur la qualité du travail accompli. Il est aussi conseillé que les activités à réaliser par une équipe répondent à des impératives qui sont : la présence de certaines difficultés qui suscitent certains efforts sans être au-delà des compétences des éléments du groupe et des centres d'intérêt (des objectifs) qui les incitent à fournir l'effort nécessaire pour y parvenir.

⁴⁷ Howden, Jim, op.cit, p.81

⁴⁸ *Ibid.*

3.1.6- la taille des équipes

Il paraît que quatre est le nombre idéal pour former une équipe d'apprentissage parce qu'il permet, d'une part, de maximiser les interactions et d'autre part de diriger et surveiller tous les membres du groupe. Cependant, les équipes de deux élèves se prêtent bien aux échanges et aux tâches précises de courte durée. Les équipes de trois peuvent parfois poser des problèmes puisque, souvent, on tend à isoler ou à ignorer le troisième élève. En règle générale, plus l'équipe est nombreuse, plus il devient difficile de la diriger. Au primaire, surtout, on recommande d'utiliser le regroupement à deux qui peut facilement, si l'on associe deux équipes, devenir un regroupement à quatre.

3.2- L'interdépendance positive

L'interdépendance positive est la composante la plus importante qui peut assurer à la fois coopération et entraide au sein du groupe. « L'interdépendance a lieu quand les élèves s'aperçoivent qu'ils sont liés à leurs coéquipiers; ils ne peuvent réussir à moins que leurs camarades réussissent et (vice-versa) ; ils doivent coordonner leurs efforts à ceux de leurs coéquipiers pour terminer une tâche. » (Johnson & Johnson, 1989, 2009)⁴⁹. « Il y a interdépendance positive quand le succès d'un élève augmente les chances de succès des autres »⁵⁰ L'interdépendance positive se distingue d'autres formes de relations entre les membres d'une équipe, comme l'indépendance, qui procure un contexte où le travail de l'un n'affecte pas celui des autres, ou l'interdépendance négative, qui a lieu lorsque l'atteinte des buts d'un élève n'est possible que si les autres ne parviennent pas à atteindre les leurs (Johnson & Johnson, 2009)⁵¹. Contrairement à ces autres formes de travail, l'interdépendance positive maximise les apprentissages de tous les membres, le partage des ressources, le support mutuel et la célébration des succès communs.

Pour mettre en évidence l'intérêt de « l'interdépendance positive » dans la réussite de l'apprentissage, les frères Jonson en dénombrent cinq stratégies ⁵² :

- L'interdépendance liée aux objectifs : On trouve cet aspect de l'interdépendance dans toutes les activités coopératives. Tous les participants travaillent à la réalisation d'un objectif

⁴⁹ Les textes en français de Johnson et Johnson in Thousand J.-S. Villa R.-A., Nevin A.-I., 1998, *La Créativité et l'apprentissage coopératif*, Editions logiques, Montréal, p.107.

⁵⁰ - Philip. C. Abrami et al, op.cit, p.74.

⁵¹ Les textes en français de Johnson et Johnson in Thousand J.-S., Villa R.-A., Nevin A.-I., *ibid*

⁵² Alain, Taurisson : *La pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme*, (Thèse pour l'obtention du titre de Docteur de l'université de Lyon2), Université de Lumière Lyon2, 2005, p.330. Disponible sur http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.taurisson_a&part=106130. Visité le 23/05/2014 à 19 : 30

commun (production d'un modèle, d'un compte rendu, d'un projet, d'une présentation, assimilation d'un contenu...etc.). Toutes les autres facettes de l'interdépendance renforcent la perception que les membres d'une équipe ont de leur objectif commun.

- L'interdépendance liée aux ressources : Les membres de l'équipe doivent partager du matériel en vue d'effectuer la tâche. Pour favoriser une saine interdépendance, il faut répartir les ressources de façon à éviter qu'un individu soit seul à effectuer la tâche d'apprentissage ou que certains membres de groupe s'emparent de ces ressources au détriment des autres.
- L'interdépendance liée aux rôles : Dans une équipe coopérative, si le travail est divisé en tâches, on peut s'assurer que chaque membre se comporte d'une manière bien précise afin de faciliter l'exécution de la tâche. On assigne donc aux membres de l'équipe différents rôles dans l'intention d'assurer le fonctionnement efficace de l'équipe (secrétaire, animateur, responsable de matériels, le responsable de l'emploi du temps...). On doit souligner, dans ce contexte, que ce n'est pas toujours facile pour un élève de jouer un rôle dans son équipe tout en s'engageant dans un processus d'apprentissage.
- L'interdépendance liée à l'environnement : ce type d'interdépendance appelé aussi environnement physique peut être propice ou défavorable à l'efficacité de groupe. Il est en mesure de faciliter la transition entre l'enseignement en groupe classe et l'apprentissage en groupe restreint. De ce fait, il s'avère indispensable de veiller à ce que la disposition des tables et la répartition des matériels n'entravent pas la coopération au sein du groupe.
- L'interdépendance liée aux récompenses : A certains moments, il est possible d'encourager une plus grande cohésion dans une équipe en accordant la même reconnaissance à chacun des membres de l'équipe pour l'accomplissement d'un travail collectif.

Bien que l'interdépendance liée aux récompenses soit parfois nécessaire pour motiver les membres d'un groupe, il faut toutefois veiller à féliciter les membres de groupe lorsqu'ils coopèrent convenablement tout en évitant le plus souvent le recours aux récompenses matérielles.

3.3- La responsabilisation individuelle

Intimement liée à l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle constitue une seconde composante de la coopération. On parle de responsabilité individuelle lorsque les élèves se

sentent responsables de leurs apprentissages et perçoivent que leur propre effort, participation et engagement dans la tâche, sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe. Ainsi, pour qu'il y ait coopération, chaque membre doit être conscient qu'il ne peut compter sur travail des autres pour réussir la tâche à accomplir (Johnson & Johnson, 2009; Slavin & Cooper, 1999).⁵³

Etant donné que la motivation n'est pas la même chez tous les membres d'une équipe ou d'un groupe, il est nécessaire de créer des mécanismes pour s'assurer que chaque élève soit encouragé à faire sa part en manipulant ses potentialités. Il faut pour cela structurer la responsabilisation dans les activités de façon que la responsabilité de chaque membre du groupe soit évidente et claire (par exemple, donner à chaque membre du groupe un marqueur de couleur différente en précisant que toutes les couleurs doivent être présentes dans le produit final.).

La responsabilisation ne signifie pas que chaque élève doit apporter une contribution égale à celle des autres, mais plutôt significative et correspondant à ses capacités. Il faut donc organiser des activités qui permettent à ceux ne maîtrisant pas encore certaines habiletés, à exécuter des tâches plus faciles, tout en ne négligeant pas leur importance dans l'atteinte de l'objectif commun.

On peut aussi recourir à divers autres moyens dans le but de consolider le sens des responsabilités comme le fait d'être observé par son enseignant, la répartition adéquate des rôles, les félicitations et les encouragements.

Il est possible aussi de développer le sens de la responsabilité individuelle en recourant à l'évaluation formative. En attribuant une note d'équipe en fonction des notes individuelles, on peut faire en sorte que tous les membres du groupe se sentent responsables du rendement de l'équipe. La période de rétroaction après chaque activité, permet aussi à chaque membre de groupe de réfléchir sur sa propre performance, sa participation ainsi que sur celle de ses coéquipiers, ou bien savoir ce que les autres en pensent. Le fait de savoir que la contribution individuelle sera jugée par d'autres, encourage certains à multiplier leurs efforts influençant ainsi positivement leur comportement et leur investissement responsable. Toutefois, ces périodes de rétroaction doivent rester constructives. Enfin, les membres d'une équipe peuvent, avant une activité, rédiger un contrat qui les lie les uns aux autres. Dans ce contrat, chaque membre accepte d'effectuer une partie du travail et précise les comportements qu'il adoptera pour y arriver.

Jim Howden résume cette composante de cette manière « chaque élève est responsable de son propre apprentissage et aussi responsable d'aider ses coéquipiers à atteindre les objectifs commun du groupe. »⁵⁴

⁵³ Isabelle, Plante, op.cit, p.256

⁵⁴ Howden, Jim, op.cit, p.112.

3.4- les habilités cognitives et coopératives⁵⁵

Autre défi de l'apprentissage coopératif, l'enseignement des habiletés de communication qui vont aider les membres du groupe à améliorer leurs relations interpersonnelles et à acquérir des valeurs. Les retombées de cet enseignement sur la qualité des interactions et même sur la réussite scolaire des élèves sont appréciables. Les habiletés de coopération sont de trois types :

- celles qui sont liées à la gestion du travail en équipe (par exemple, "Se déplacer sans bruit");
- celles qui sont rattachées à la qualité des apprentissages (par exemple, "Pratiquer l'écoute active");
- celles qui concernent les relations interpersonnelles et sociales (par exemple, "Exprimer son désaccord avec respect").

On enseigne généralement les habiletés de coopération aux élèves en demandant leur collaboration; ceux-ci sont amenés à préciser les comportements et les attitudes qui démontreront leurs efforts pour atteindre l'objectif visé et les mots qu'ils emploieront pour se faire penser réciproquement à respecter cet engagement.

Lors d'une activité coopérative où les élèves sont regroupés en équipe, on annonce dès le début l'habileté à travailler et l'on concrétise cette habileté en proposant des stratégies pour y parvenir. On établira, par exemple, que l'élève qui veut pratiquer l'habileté "Chacun son tour" n'interrompra pas la personne qui parle mais demandera plutôt la parole en levant la main. Il dira : "Excusez-moi, puis-je parler maintenant?". Lorsque l'activité est terminée, on fait un retour (objectivation) sur la pratique de l'habileté au sein de l'équipe. « Ces activités augmentent le sentiment d'appartenance à l'équipe et encouragent les membres de l'équipe à travailler ensemble »⁵⁶.

3.5- L'objectivation et l'évaluation

« Dans un contexte coopératif, l'objectivation ou l'évaluation porte sur les apprentissages réalisés, sur le fonctionnement des équipes de travail coopératif ainsi que sur les habiletés interpersonnelles utilisées durant l'activité »⁵⁷.

C'est une étape essentielle permettant aux apprenants de faire une réflexion axée sur la dynamique du groupe et sur les habiletés interpersonnelles ou sociales en comparant leurs connaissances, leurs aptitudes ou leurs capacités avec ce qui leur est enseigné.

⁵⁵ Diane, Arcand : L'apprentissage coopératif, Disponible sur

[Http://www.tact.fse.ulaval.ca/r/html/coop/2app_coo/t_base.htm](http://www.tact.fse.ulaval.ca/r/html/coop/2app_coo/t_base.htm) consulté le 25/11/2013

⁵⁶Howden, Jim, op.cit, p.177.

⁵⁷ Apprentissage coopératif document complémentaire, p.58.. Disponible sur www.preventionscolaire.ca/doc/apprentissage_cooperatif.pdf. consulté le 30/12/2013.

Cette composante est considérée comme le moment idéal pour que l'enseignant se situe et situe sa classe dans un cycle d'évolution menant à un vécu coopératif satisfaisant.

Concernant l'évaluation, deux types sont généralement employés en combinaison pour effectuer une rétroaction sur le travail coopératif : l'évaluation indépendante et l'évaluation interdépendante.

L'évaluation indépendante est effectuée sur une base individuelle et fournit à chacun des coéquipiers une rétroaction sur la qualité de ses propres réalisations accomplies au sein du groupe.

L'évaluation interdépendante est effectuée sur la qualité du travail réalisé en commun. Elle est dite interdépendante, puisque le travail de chaque membre agit sur la rétroaction reçue par tous les membres du groupe.

3.6- le rôle de l'enseignant

A l'opposé de la pédagogie magistrale, la pédagogie de groupe accorde moins d'importance au rôle de l'enseignant qui, en laissant les apprenants participer activement à leur propre apprentissage, devient personne-ressource, facilitateur, expert, observateur. Il n'est plus, alors, l'unique personne à transmettre le savoir. Il offre simplement son aide et son soutien aux membres des groupes. Deux sortes d'intervention sont prévisibles :⁵⁸

- Intervention pour enseigner les habilités de coopération qui consiste à :
 - Résoudre certains problèmes que rencontre l'équipe ;
 - Donner un modèle de commentaires positifs ;
 - Montrer de nouvelles idées comme la façon d'écouter et la façon de discuter ;
 - Suggérer des moyens pour améliorer la performance de l'équipe ;
 - Parler des sentiments qui se vivent au sein d'un groupe d'apprenants ;
 - Valoriser les comportements positifs ;
 - Féliciter et encourager l'équipe pour son effort de coopération.
- Intervention pour aider à accomplir la tâche qui consiste à :
 - Revoir les démarches et les stratégies inhérentes à la tâche ;
 - Répondre aux questions des apprenants ;
 - Enseigner les habilités demandées.

En somme, les interventions de l'enseignant en pédagogie de groupe doivent se limiter au strict minimum. Les habilités coopératives s'enseignent quand les apprenants en sentent le besoin. De même, il faut faire confiance aux apprenants, en leurs capacités de diriger leurs apprentissages.

⁵⁸ Apprentissage coopératif document complémentaire, op.cit, p.59

Il faut laisser à ces derniers le temps de s'ajuster et de se coller au vécu coopératif. Il ne faut donc pas intervenir pour prévenir mais pour ajuster ou encourager si nécessaire.

4- Modalités et formules de l'apprentissage en groupe

Plusieurs modalités et formules peuvent être adoptées pour l'application de la coopération en groupe. Les recherches menées par Spencer Kagan⁵⁹ ont abouti à deux formules particulièrement intéressantes :

4.1- Le puzzle

C'est la formule coopérative par excellence, celle où l'interdépendance des coéquipiers est évidente et où les élèves ont le plus d'occasions d'améliorer leurs méthodes d'étude et leurs capacités de communication.

Le puzzle se pratique sous deux formes :

- Forme 1

- Le professeur divise la matière à étudier en autant de parties qu'il y a de membres dans les équipes (quatre habituellement); les parties sont numérotées 1, 2, 3, 4. Quant aux élèves dans les équipes, ils sont identifiés par les lettres A, B, C, D.
- Le professeur remet la partie de travail n°1 à tous les membres A des équipes, la partie n°2 aux membres B, etc. Dans un premier temps, chaque élève travaille seul sur la tâche qui lui est confiée (il le fait à la maison ou en classe), puis tous les A se réunissent, ainsi que les B, les C et les D, pour constituer des groupes d'«experts» sur leur partie de la matière; ils approfondissent, en effet, leur compréhension de la matière pour être bien préparés à l'expliquer plus tard aux membres de leur équipe de base.
- Lorsque les groupes d'«experts» ont fini d'approfondir leur partie de la matière, les équipes de base se reforment et partagent leur science, c'est à-dire que A enseigne à B, C et D, puis c'est au tour de B, etc., jusqu'à ce que tous maîtrisent la matière présentée par chacun.

L'évaluation ensuite est faite individuellement, comme d'habitude.

- Forme 2

Ce qui diffère ici de la forme 1, c'est que chaque élève reçoit la totalité du texte ou de la documentation; mais la démarche générale demeure la même, à savoir que chaque équipier n'a qu'une partie du texte à étudier ou qu'un point de vue particulier à considérer en étudiant l'ensemble de la documentation.

⁵⁹ Ulric Aylwin, *Le travail en équipe : pourquoi et comment ?* Pédagogie collégiale Mars 1994 Vol.7 n°3, p.29

4.2- Points-bonis sur la performance

Cette formule vise à renforcer l'interdépendance des équipiers et à donner à tous une chance égale de contribuer au succès de l'équipe. Le déroulement type est le suivant :

- Les équipes sont hétérogènes.
- Le professeur enseigne une tranche de la matière, en avertissant les élèves que c'est sur ce contenu que portera l'évaluation individuelle.
- En équipe, les élèves étudient plus à fond la matière, à partir des questions, des problèmes, des feuilles-réponses et d'autres documents distribués par le professeur.

Le fait de ne remettre à chaque équipe qu'un exemplaire du questionnaire à remplir, ainsi peut-être qu'une seule feuille-réponse, suscite la coopération entre les équipiers beaucoup plus que si chacun dispose de tout le matériel.

- Une fois l'étude terminée, les connaissances de chaque élève sont contrôlées par un examen dont la forme et le contenu permettent de distinguer assez finement les performances individuelles.
- Après correction, le score de chacun est comparé au score qu'il a obtenu lors de l'examen précédent et le professeur fait la moyenne des pourcentages de progrès individuels pour chaque équipe (il n'y a pas de soustraction pour le recul constaté chez l'un des membres); cet écart moyen positif est ensuite transformé en points-bonis dont bénéficient tous les membres de l'équipe.
- Pour renforcer l'esprit d'équipe, le professeur peut, après chaque examen, féliciter publiquement l'équipe dont le pourcentage moyen de progrès est le plus élevé.

5- Défis et limites de travail de groupe

Bien que sa mise en pratique soit de par le monde très limitée, la méthode de travail de groupe a donné preuve intangible de son efficacité dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Depuis les années 70, Les recherches menées dans ce champ d'étude ont permis de cerner les défis relevés et d'identifier les facteurs limitant la mise en œuvre de ladite méthode.

Ainsi, Ulric Aylwin a énuméré cinq défis qui feront l'objet de l'alinéa (5.1) ; alors que l'alinéa (5.2) sera réservé aux facteurs limitant la mise en œuvre de cette approche, recensés par Isabelle Plante.

5.1- Défis

Dans un article publié par la revue *Pédagogie collégiale*, Ulric Aylwin⁶⁰ a dénombré cinq défis auxquels sont confrontés les professeurs de nos jours qui sont :

5.1.1- La motivation

Placer l'élève dans un climat de sécurité affective est l'un des premiers avantages de l'apprentissage coopératif. Nombreux sont les élèves qui ont une image d'eux-mêmes relativement négative. Ils sont ainsi sujets de ce qu'on appelle «le sentiment acquis d'impuissance» ; chose qui accentue chez eux l'anxiété, une fois placée dans un cadre compétitif où la force des uns se mesure à la faiblesse des autres et où la victoire de l'un s'érige sur la défaite des autres. Autrement dit, la motivation et la performance intellectuelle de nos élèves sont conditionnées par la sécurité affective que leur procure l'environnement pédagogique, et c'est ce qu'on peut obtenir dans l'apprentissage coopératif.

Une autre source de motivation dans l'apprentissage coopératif vient de sa dimension socio-affective, laquelle comporte plusieurs aspects. D'abord, l'apprentissage est un phénomène d'ordre essentiellement social, où l'interaction avec autrui est nécessaire pour obtenir l'information, pour la transformer, pour la valider, pour l'utiliser et la transmettre; il faut donc insister sur le fait que l'écoute individuelle, silencieuse et passive n'est pas naturelle; c'est le dialogue, la confrontation des points de vue et le partage qui sont naturels et qui aident les élèves à renouveler constamment leur motivation.

En outre, la dynamique de groupe qui s'instaure et se développe à l'intérieur de l'équipe fait que chaque élève est amené à exprimer les diverses facettes de sa personnalité, à associer vie affective et vie intellectuelle, ce qui est une condition essentielle de la motivation.

5.1.2- L'activité de l'élève

L'efficacité d'une pédagogie est essentiellement jugée par la diversité et la qualité des opérations intellectuelles qu'elle suscite chez l'élève. Les apprentissages visés n'auront pas lieu sans la prise en considération de ce critère. Comparé à l'exposé magistral qui est une méthode pauvre parce qu'elle admet que l'orateur effectue l'essentiel du travail pendant que l'élève s'évertue à essayer de dégager du sens à travers le flot continu de paroles auquel il est soumis, L'apprentissage coopératif place, à chaque instant, l'élève au centre de l'activité intellectuelle du cours et aux commandes de sa démarche personnelle d'apprentissage. Il s'agit donc là d'un complément naturel de l'exposé professoral, un complément, d'ailleurs, qui devrait occuper plus d'espace que l'exposé.

⁶⁰ Ulric Aylwin, op.cit, pp.29-30

Il faut également souligner, en rapport avec le point précédent sur la motivation, que le fait de faire sortir l'élève de l'inaction, de l'isolement et de la passivité constitue un facteur déterminant dans le maintien de la motivation.

5.1.3- Le respect des différences individuelles

L'hétérogénéité des groupes est devenue la pierre d'achoppement de la planification des cours et de la communication en classe. Les sources d'hétérogénéité sont nombreuses: différence sexuelle; disparité des âges; disparité des préparations scolaires; diversité socio-économique, culturelle et motivationnelle; diversité ethnique; stades du développement de la pensée; structures cognitives; sortes d'intelligence; styles d'apprentissage; modes de perception, rythmes d'apprentissage; sources et formes de motivation.

Nous sommes là en présence d'une difficulté majeure, à vrai dire d'une difficulté insurmontable pour le professeur, si celui-ci essaie de résoudre ce problème à lui seul. Le professeur peut, certes, atténuer la difficulté en utilisant une pédagogie différenciée, c'est-à-dire une pédagogie qui rejoint, simultanément ou successivement, les principaux sous-groupes ayant des traits communs, mais les limites de cette différenciation sont vite atteintes. La vraie solution consiste à recourir à l'apprentissage coopératif, dans lequel les différences sont vues non plus comme des obstacles, mais bien comme des moyens au regard de l'apprentissage, et dans lequel, surtout, chaque élève étant aux commandes de sa démarche d'apprentissage, il lui est loisible de travailler à son rythme, selon son style et en tenant compte de toutes ses autres caractéristiques personnelles.

5.1.4- Un apprentissage en profondeur

Parmi les principaux reproches faits aux approches classiques, on distingue l'apprentissage superficiel qui constitue de nos jours un obstacle majeur qui entrave le processus enseignement apprentissage. La pratique journalière a démontré qu'afin de réussir leurs examens et satisfaire ainsi aux parents et aux professeurs, la majorité des élèves se contentent d'apprendre en surface, sans chercher à comprendre la structure et la signification de l'ensemble des connaissances en cause, à rattacher les nouveaux concepts à l'expérience personnelle, à distinguer entre preuves et arguments, à donner une structure au contenu, à chercher des liens entre les tâches proposées et le développement personnel, bref, sans effectuer les opérations intellectuelles qui constitueraient un apprentissage en profondeur.

Cet apprentissage de surface se manifeste par un effort de mémorisation la veille de l'examen, par l'incapacité de répondre à des questions qui demandent d'appliquer les connaissances

à des problèmes différents de ceux étudiés en classe, et par l'oubli très rapide, après l'examen, des connaissances apprises par cœur.

Face à cette situation, l'apprentissage en groupe constitue l'une des meilleures démarches pour favoriser un apprentissage en profondeur. Dans ce cadre, en effet, les travaux exigés de l'élève invitent celui-ci à mettre en œuvre toutes ses capacités intellectuelles: l'analyse, la synthèse, la critique, la créativité, la résolution de problème, la prise de décision et la métacognition. Comme l'ont montré deux des principaux cognitivistes, Ausubel et Bruner, la profondeur de la compréhension d'un concept est proportionnelle à la variété des opérations intellectuelles qu'on fait sur ce concept, et c'est ce que procurent, normalement, les travaux et les échanges faits dans l'apprentissage en groupe⁶¹.

5.1.5- Le travail en équipe comme préparation à la profession

Parmi les objectifs essentiels assignés aujourd'hui à tout programme d'apprentissage, figure la capacité de travailler en équipe.

Pour cette formation au travail en équipe, la contribution de l'apprentissage coopératif est tellement évidente.

En guise de conclusion, on peut souligner que l'apprentissage en équipe permet de relever les cinq défis énumérés plus haut. D'autres avantages de cette méthode méritent d'être soulignés, à savoir : l'intégration culturelle et sociale des élèves issus de groupes minoritaires, le soutien affectif et pédagogique des élèves faibles, l'amélioration des habiletés de communication, la réalisation d'une évaluation formative continue, le développement d'un système personnel de valeurs.

5.2- limites de la mise en œuvre de la coopération en classe de langue

Malgré les nombreux avantages recensés et énumérés précédemment, la mise en œuvre de cette approche coopérative n'a pas encore connu une vraie expansion dans le milieu scolaire. Une enquête réalisée auprès d'un millier d'enseignants a relevé que seulement une minorité parmi eux ayant recours à cette approche. Pour expliquer la réticence des enseignants à faire travailler leurs élèves en groupes restreints, Isabelle Plante⁶² a identifié trois facteurs :

⁶¹Ulric Aylwin, *op.cit*, p.30

⁶² Isabelle Plante, *op.cit*, p.267

5.2.1- Les conceptions des enseignants à l'égard de la pédagogie et l'apprentissage en équipe⁶³

Nombreux sont, aujourd'hui, qui croient encore que l'enseignement magistral demeure la principale façon pour transmettre le savoir. Cette conception ancienne de la pédagogie s'oppose catégoriquement aux principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif, qui mène plutôt, à travers les interactions entre les élèves, à une transformation du savoir. Ainsi, préalablement à l'implantation de l'AC en classe, il importe que les enseignants se questionnent quant à leur vision de l'enseignement, de manière à percevoir les bénéfices de la coopération

Vu que cette approche coopérative exige des techniques et des méthodes spécifiques, plusieurs enseignants se sentent peu confiants quant à leur capacité de la mettre en œuvre. En effet, le faible sentiment de compétence professionnelle des enseignants limite considérablement le recours à la coopération en classe. Ce manque de confiance serait notamment dû au fait que les enseignants perçoivent un certain décalage entre la théorie prometteuse de la coopération et la réalité des milieux scolaires. En effet, plusieurs enseignants sont d'avis que le travail en groupe restreint nécessitera beaucoup de temps et provoquera de nombreux problèmes d'indiscipline, réduisant ainsi les effets positifs escomptés sur les élèves.

Au final, la coopération est souvent perçue comme une approche secondaire à l'enseignement magistral, dont l'utilité propre est sous-estimée.

5.2.2- La préparation et la planification de la coopération en classe⁶⁴

La mise en œuvre d'une véritable coopération en classe réclame une préparation sérieuse et une planification réfléchie et de longue haleine visant l'établissement d'une dynamique de groupe.

Seulement, les enseignants tendent à concevoir les méthodes coopératives comme « une recette » si bien que la préparation des élèves à la coopération est souvent insuffisante.

Aussi le choix et l'organisation des tâches destinées au travail en coopération peuvent également représenter un défi important pour les enseignants car identifier des tâches attrayantes et présentant un niveau de difficulté adapté aux élèves est souvent complexe. De plus, les chercheurs et les praticiens soutiennent que la préparation de la coopération nécessite également de proposer des tâches dont le travail en équipe de deux ou plusieurs, plutôt que sous forme individuelle, est justifié. Il est à signaler que dans la pratique courante, les tâches choisies ne correspondent pas aux

⁶³ *ibid*, pp.267-268

⁶⁴ *Ibid*, pp.268-269

principes de l'apprentissage et n'activent donc pas l'interdépendance positive entre les élèves. En conséquence, l'implantation de la coopération en classe est souvent loin de produire les effets positifs attendus, réduisant ainsi l'attrait de l'apprentissage coopératif pour les enseignants.

Comme la planification de la coopération est en lien avec les élèves et les tâches proposées, cette approche nécessite une préparation importante pour les enseignants eux-mêmes. En effet, le changement du rôle que doit jouer l'enseignant, passant d'un rôle de transmission du savoir dans l'enseignement traditionnel, à celui d'un guide dans le travail de groupe, implique que les enseignants développent de nouveaux comportements et attitudes. Ces modifications nécessitent du temps, de la pratique répétée, ainsi que du support et de la rétroaction. En outre, contrairement à d'autres formes de pédagogie, la présentation théorique du travail de groupe aux enseignants est souvent insuffisante pour mener à l'adoption des comportements et attitudes nécessaires à sa mise en œuvre. Cela étant, la participation des enseignants eux-mêmes à des séances de travail de groupe est reconnue les amener à prendre conscience des bénéfices de cette approche et des attitudes nécessaires à son implantation.

5.2.3- La mise en œuvre et la gestion de la coopération⁶⁵

Autre facteur susceptible d'affecter la fréquence d'utilisation de la coopération. Parfois, dans certains groupes, les élèves refusent de travailler en équipe hétérogène. Un garçon, par exemple, qui éprouve des difficultés de communiquer avec un groupe de filles ou bien une fille avec un groupe de garçons. Ce problème récurrent nécessite une préparation préalable de façon à motiver les élèves à coopérer même dans groupe hétérogène.

L'un des défis associés à la gestion de la coopération concerne l'identification rapide des marques de raisonnement erroné des élèves. Bien que la modification d'un raisonnement fautif soit importante dans toute forme de travail, le maintien des erreurs dans l'apprentissage en groupe est susceptible d'affecter plusieurs élèves à la fois et de servir de base au travail qui sera réalisé en équipe. Au cours du travail en coopération, les enseignants doivent donc offrir une rétroaction rapide aux équipes, leur permettant ainsi de poursuivre leur travail sur la bonne voie.

Il est à signaler aussi que pendant la supervision continue des équipes, les enseignants trouvent des difficultés à questionner efficacement les élèves pour les amener à organiser leur pensée plutôt que pour identifier une bonne ou une mauvaise réponse. Contrairement aux interventions effectuées auprès d'un élève à la fois durant le travail individuel, les interventions adaptées au travail en coopération ne prennent pas forcément appui sur le soutien offert par les

⁶⁵ Isabelle Plante, op.cit, pp.270-272

enseignants, mais plutôt sur celui offert par les pairs, en vue de produire les apprentissages souhaités. Or, de telles interventions sont rarement spontanées et requièrent que les enseignants fassent preuve de réflexivité accrue quant à leur pratique. Ainsi, les efforts requis pour élaborer des interventions adaptées au travail en coopération s'avèrent parfois suffisants pour décourager certains enseignants d'adopter le travail de groupe restreint de façon régulière.

Conclusion

Comme toutes autres méthodes pédagogiques, le travail de groupes se distingue par des caractéristiques qui lui sont propres. Ce dernier obéit à des paramètres fonctionnels que chaque enseignant doit connaître avant de le mettre en application. La mise en commun, le rôle du maître et l'évaluation sont autant de paramètres à prendre en considération pour que les objectifs pédagogiques et coopératifs assignés soient effectivement atteints.

Partie pratique

Introduction

« Tout le monde en vante les bienfaits, personne ne l'applique »⁶⁶, a-t-on dit du travail de groupe.

Conscient de l'utilité et de l'efficacité de cette approche coopérative, pratiquement, délaissée et mise à l'écart par presque de la totalité écrasante du corps enseignant en Algérie, j'ai pris la peine de mener une petite expérimentation dans l'une de mes propres classes afin de sensibiliser mes collègues à l'adoption de cette méthode pratique. En tant qu'enseignant de français langue étrangère au secondaire, je trouve beaucoup de mal à faire travailler mes élèves surtout en expression écrite, activité de synthèse reflétant le degré d'appropriation des savoirs et savoirs faire de chaque apprenant.

Exerçant au lycée Lagraa Mohammed Dhif, de Robbah, à la wilaya d'El-oued, chargé de quatre classes de différents niveaux (1^{ère} et 2^{ème} année), j'ai décidé, après plusieurs hésitations, d'effectuer cette expérimentation en classe de la 1^{ère} ALP1 en prenant en considération, comme critère de choix, le volume horaire hebdomadaire accordé à cette classe (5 heures). Classe de niveau au dessous de la moyenne compte 43 élèves dont 34 filles et 9 garçons occupant la salle 09, spacieuse et bien éclairée.

Vu la taille considérable de la classe, j'ai opté pour un échantillon de 16 élèves repartis en quatre groupes, tout en laissant les autres travailler de manière individuelle.

Pour la mise en application de la coopération en classe de 1^{ère} année secondaire, j'ai choisi comme objet d'étude « l'interview » qui s'inscrit dans la première séquence du deuxième projet⁶⁷.

Le déroulement de cette séquence s'est étalé sur deux semaines séparées par les examens du premier trimestre (du 26/11/2013 au 13/12/2013).

1- Déroulement d'une séquence d'apprentissage

Dans cette expérimentation, on doit suivre strictement l'enchaînement ordinaire de la séquence afin d'installer chez les apprenants les objectifs et les compétences linguistiques et méthodologiques assignés par les directives pédagogiques officielles. Ordinairement, une séquence d'apprentissage est répartie en activités ou séances visant des objectifs spécifiques découlant d'un objectif général. Les activités de la séquence sont, généralement, regroupées en trois types qui constituent la phase de réalisation (niveau pédagogique) : activités de compréhension, activités de langue et activités de production. Il est à signaler que la phase de réalisation est toujours précédée

⁶⁶ Francis Vanoye, *Travailler en groupe*, Hatier, Paris, 1976, p.5

⁶⁷ *Manuel de français de la première année secondaire*, ONPS, Alger, 2009-2010, p.3

de la phase de conception (niveau pré-pédagogique) durant laquelle, l'enseignant négocie avec les apprenants l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que ce projet doit prendre. Cette première phase permet aussi à l'enseignant de définir la méthode, les moyens et les matériels à mettre en œuvre pour la réalisation de l'objectif de cette séquence « L'interview (questionner d'une façon pertinente)».

1.1- Activités de compréhension

1.1.1- Séance 1 : Oral

- Durée : 1 heure
- Support : une séquence vidéo (entretien avec Zinedine Zidane)⁶⁸
- Objectifs d'apprentissage :
 - développer l'écoute de l'apprenant,
 - répondre aux questions posées après la diffusion de la vidéo,
 - formuler des questions simples oralement et d'y répondre
- Objectifs de coopération

Durant cette activité, chaque apprenant entreprend un entretien portant sur le contenu de cet enregistrement avec son voisin. Cet entretien, parfois inconsciente, va donner naissance à ce qu'on appelle (groupe de proximité).

1.1.2- compréhension de l'écrit (lecture)

- Durée : 2 heure
- Support : Entretien avec Zidane adaptée réalisée par France2
- Objectifs d'apprentissage :
 - formuler des hypothèses de sens à partir des indices donnés.
 - identifier sur quoi porte chaque question.
 - séquentialiser une interview et la structurer.
 - dégager les informations essentielles.
- Objectifs de coopération

⁶⁸ Dankara Dekunta avec Zinedine Zidane, disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=HevO9_GQGZE, consulté le 20/12/2013

Pendant cette séance, les membres de groupe de proximité partagent les supports et les matériels (texte support, dictionnaire...) nécessaires afin de parvenir aux objectifs assignés. Cette entraide crée chez les apprenants l'envie de travailler ensemble.

1.2- Activités de langue

L'apprentissage linguistique permet à l'élève d'acquérir les outils lexicaux et syntaxiques spécifiques à chaque type de texte.

1.2.1- Lexique

- Durée : 1 heure
- Support : « Texte choisi ».
- Objectifs d'apprentissage :
 - Identifier et de réemployer les mots interrogatifs étudiés.
 - Connaître le vocabulaire relatif au dialogue.

1.2.2- Syntaxe

- Durée : 1 heure
- Support : « Texte choisi ».
- Objectifs d'apprentissage :
 - L'élève sera capable d'identifier et de réemployer les deux types d'interrogation (interrogation totale et partielle),
 - Identifier et de réemployer les signes de ponctuation relatifs au dialogue,
 - Connaître la structure de la phrase interrogative.

Au terme de ces deux activités, les apprenants sont appelés à résoudre les exercices d'évaluation proposés qui constituent un moment propice pour une interaction imprévue par l'enseignant (cas de groupe de proximité).

1.3- Activités de production

Les activités de production closent la séquence et feront l'objet d'une évaluation sommative qui nous permet de vérifier globalement les acquis de chaque apprenant durant cette séquence d'apprentissage. Ces activités, objet de notre expérimentation, seront réparties en trois séances ou moments (moment de préparation, moment d'exécution et moment d'évaluation) en classe tout en invitant les membres des groupes à effectuer des travaux complémentaires hors de la classe.

2- Etapes de l'expérimentation

2.1- Moment de préparation et de planification

- Durée : une heure
- Sujet : l'interview
- Objectif : sensibiliser et motiver les apprenants à travailler en groupe restreint.
- Modalité de l'apprentissage en groupe : le puzzle 1^{ère} forme

2.1.1- formation des groupes

Pour qu'il ait équilibre entre les différents groupes, on a pris en considération, lors de la formation des groupes de base, l'hétérogénéité de niveau (un élève doué, deux élèves moyens et un élève moins doué.)

- Types de regroupement : le regroupement par proximité et le regroupement formé par l'enseignant.
- Nombre d'élèves : 16 (12 filles et 04 garçons)
- Nombre de groupes : 08 groupes de proximité qui deviendront 04 groupes de base.
- Nombre d'élèves dans chaque groupe : 02 puis 04
- Groupes de proximité et groupes de base:
 - **Groupe1** formé de :
 - Saoussane et Safa (groupe de proximité)
 - Samia et Anouar (groupe de proximité)
 - **Groupe2** formé de :
 - Iman et Karima (groupe de proximité)
 - Romaissa et Wahiba (groupe de proximité)
 - **Groupe3** formé de :
 - Soumaya et Siham (groupe de proximité)
 - Zohra et Mouna (groupe de proximité)
 - **Groupe4** formé de :
 - Mohammed et Brahim (groupe de proximité)
 - Farés et Akram (groupe de proximité)

2.1.2- Attribution des rôles aux élèves

Pour responsabiliser les élèves, on attribue à chaque membre de groupe un rôle bien déterminé afin de faciliter la gérance et le fonctionnement de la tâche.

- 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 l'interview.
- 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.

2.1.3- Structuration de l'interdépendance positive :

Afin d'instaurer cette composante au sein du groupe, il faut signaler, au départ, que la production d'une interview exige au moins la coopération de deux élèves ce qui implique, d'abord, la coopération entre voisins pour l'élargir, ensuite, à tous les membres de base. Pour s'assurer de la participation de tous les membres, on attribue à chacun d'eux une partie de la tâche (le membre A de chaque équipe joue le rôle de l'interviewer et le membre B joue le rôle de l'interviewé).

2.1.4- Structuration de la responsabilisation :

Cette composante nous permet de distinguer et d'évaluer la contribution de chaque élève à la tâche collective. Ainsi, chaque élève se trouve obligé à déployer plus d'efforts afin de consolider son propre apprentissage et celui de ses coéquipiers.

- **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.
- **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.

2.2- Moment d'exécution (voir annexe n°1)⁶⁹

C'est le moment crucial de la séquence. Il est généralement scindé en deux séances :

2.2.1- Séance1

- Durée : une heure
- Groupes concernés : les groupes de proximité
- Les objectifs
 - Objectifs d'apprentissage :
 - formuler les différentes formes de l'interrogation,
 - connaître la structure du dialogue.
 - Objectifs de coopération :
 - S'entraider pour parler, S'encourager pour s'exprimer en français.
 - Se corriger mutuellement.
- Sujet : En imaginant les interrogations de l'interviewer et les réponses de l'interviewé, rédigez une courte interview dans laquelle vous présentez une personne célèbre (footballeur, artiste, acteur, chanteur...)
- Consigne de l'écriture :
 - Employer les mots interrogatifs,
 - Employer l'interrogation totale et l'interrogation partielle,
 - Utiliser les signes de ponctuation relatifs au dialogue,
 - Le texte porte sur l'identité de l'interviewé et ses préoccupations,
 - le texte ne doit pas dépasser six répliques.
- Déroulement de la séance

Après la présentation du sujet et l'explication des consignes de l'écriture, on invite les groupes 1, 2, 3 et 4 à travailler sur la première partie du texte, celle qui porte sur l'identité de l'interviewé, et les groupes 5, 6, 7 et 8 sur celle qui porte sur les préoccupations de ce dernier. Donc chaque sous groupe est appelé à produire au moins trois répliques et chaque élève doit formuler au moins trois interrogations ou trois réponses.

⁶⁹ *Canevas d'élaboration d'une activité coopérative*, disponible sur www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/5act/cnvguide.htm

Pendant que les élèves travaillent, l'enseignant circule entre les rangs pour aider et encourager les élèves à la coopération. L'enseignant peut aussi faciliter le partage de matériels entre les groupes (dictionnaires, textes support...)

A la fin de cette séance, l'enseignant évalue le travail de chaque élève ce qui lui permet de relever les lacunes et les erreurs commises. Cette évaluation individuelle permet aussi aux élèves à s'auto-corriger et à surmonter leurs difficultés avant d'entamer la phase finale de la séquence.

Donc, on peut dire que le travail de groupe de proximité est indice de la réussite du travail de groupe de base.

2.2.2- Séance2

- Durée : 1heure
- Groupes concernés : les groupes de base
- Les objectifs
 - Objectifs d'apprentissage :
 - Ecrire une courte interview en imaginant les interrogations de l'interviewer et les réponses de l'interviewé
 - Objectifs de coopération :
 - S'entraider pour parler, S'encourager pour s'exprimer en français.
 - Se corriger mutuellement.
- Consigne de l'écriture :
 - Employer les mots interrogatifs,
 - Employer l'interrogation totale et l'interrogation partielle,
 - Utiliser les signes de ponctuation relatifs au dialogue,
 - Le texte porte sur l'identité de l'interviewé et ses préoccupation,
 - le texte ne doit pas dépasser six répliques.
- Déroulement de la séance

Avant de passer aux travaux des groupes, l'enseignant fait un petit rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente. Il signale les erreurs commises par certains élèves, encourage les élèves faibles à déployer plus d'efforts et félicite ceux qui ont obtenu de bons résultats. Pour motiver ses élèves, l'enseignant annonce que les résultats obtenus seront pris en considération lors de l'évaluation trimestrielle et que le meilleur texte sera amélioré et recopié par toute la classe pendant la séance de compte rendu de la rédaction.

- L'aménagement de la classe :

Les membres de chaque équipe se regroupent autour d'une table ronde afin que la communication soit facile. Les groupes doivent être un peu éloignés pour que les membres de chaque groupe puissent travailler et communiquer sans être gênés.

Après l'installation des groupes de base (G1+G5, G2+G6, G3+G7, G4+G8), l'enseignant fait un bref rappel du sujet et de la consigne de l'écriture et incite les élèves à la participation et à la coopération.

En se basant sur les productions de groupes de proximité, les membres de chaque groupe de base comparent et confrontent les deux textes afin de corriger les erreurs et de sélectionner les phrases pertinentes répondant à la consigne de l'écriture. Après avoir rectifié les erreurs et sélectionner les phrases pertinentes, les élèves s'attachent à mettre les répliques en ordre dans le but de donner une cohérence au texte.

Au terme de la séance, les membres de chaque groupe se mettent d'accord sur la forme finale du texte que le secrétaire du groupe va mettre au propre.

Pendant que les élèves exécutent le travail, l'enseignant s'attache à :

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

Après la remise des copies, l'enseignant peut, si le temps le permet, inviter les représentants des groupes à lire à haute voix les productions de leurs groupes respectifs.

2. 3- Moment d'évaluation

L'évaluation du travail de groupe porte essentiellement sur le travail commun ou la production finale ainsi que sur le travail fait individuellement par chaque élève. Michel Barlow⁷⁰ distingue ces deux manières d'évaluer. Il propose d'évaluer différents critères du travail en groupe : le degré d'implication dans le travail, le degré de coopération, la gestion des différents moyens et le produit fini en précisant que celui-ci ne doit pas être évalué seul.

⁷⁰ Michel, Barlow, *Le travail en groupe des élèves*, BORDAS, Paris, 2000, p. 95

2.3.1- L'évaluation du travail de groupes

Grille d'observation pour le travail coopératif :

Critères	GROUPE1				GROUPE2			
	Saoussane N°1	Safa N°2	Samia N°3	Anouar N°4	Imane N°1	Karima N°2	Romai ssa N°3	Wahiba N°4
a aidé les membres de son groupe	oui	non	Très peu	oui	oui	Très peu	oui	parfois
a fait sa part du travail	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
a demandé de l'aide au besoin	parfois	oui	oui	oui	parfois	oui	parfois	oui
a participé aux discussions du groupe	oui	parfois	parfois	parfois	oui	parfois	oui	oui
a respecté le point de vue des autres	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
a participé à inclure et à présenter l'information pertinente	oui	non	non	parfois	oui	non	oui	oui
a communiqué en français	souvent	non	parfois	parfois	souvent	parfois	parfois	parfois

	Groupe1 (voir annexe2)	Groupe2 (voir annexe3)
Thème choisi	Chanteuse (Warda)	Entraîneur (Saadane)
Nombre de répliques	5	8
Types d'interrogation	partielle	Totale et partielle
Mots interrogatifs utilisés	Qui, quand, que, combien, comment	Qui, quand, que, combien, où comment, où, pourquoi, est-ce-que
Lisibilité du texte	Assez bonne	Bonne

Critères	GROUPE3				GROUPE4			
	Souma ya N°1	Siham N°2	Zohra N°3	Mouna N°4	Moha mmed N°1	Brahi m N°2	Farès N°3	Akram N°4
a aidé les membres de son groupe	oui	non	parfois	parfois	oui	non	oui	parfois
a fait sa part du travail	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
a demandé de l'aide au besoin	parfois	oui	oui	oui	parfois	oui	oui	oui
a participé aux discussions du groupe	oui	parfois	oui	oui	oui	parfois	oui	parfois
a respecté le point de vue des autres	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
a participé à inclure et à présenter l'information pertinente	oui	non	oui	oui	oui	non	oui	oui
a communiqué en français	souvent	non	parfois	parfois	souvent	non	parfois	parfois

	Groupe3 (voir annexe4)	Groupe4 (voir annexe5)
Thème choisi	Footballeur (Aboutrika)	Journaliste (Stambouli)
Nombre de répliques	7	7
Types d'interrogation	totale, partielle,	Totale et partielle
Mots interrogatifs utilisés	Qui, quand, qu', combien, comment, quel,	Qui, quand, que, combien, quelles, où comment, où, pourquoi, est-ce que
Lisibilité du texte	Bonne	Bonne

Échelle d'appréciation pour le travail coopératif :

Critères	GROUPE1				GROUPE2			
	Saousane N°1	Safa N°2	Samia N°3	Anouar N°4	Imane N°1	Karima N°2	Romai ssa	Wahiba N°4
a aidé les membres de son groupe ../03	3	0	1	2	3	1	2	2
a fait sa part du travail ../03	3	3	3	3	3	3	3	3
a demandé de l'aide au besoin ../02	0	3	2	2	1	2	1	2
a participé aux discussions du groupe ../03	3	1	2	2	3	1	2	1
a respecté le point de vue des autres ../03	1	3	2	1	1	3	2	3
a participé à inclure et à présenter l'information pertinente ../03	3	1	1	2	2	1	2	1
a communiqué en français ../03	3	1	2	1	2	1	1	1
Total ../20	16	12	13	13	15	12	13	13

Critères	GROUPE3				GROUPE4			
	Soumaya N°1	Siham N°2	Zohra N°3	Mouna N°4	Mohammed N°1	Brahim N°2	Farès N°3	Akram N°4
a aidé les membres de son groupe ../03	3	1	2	2	3	1	3	2
a fait sa part du travail ../03	3	3	3	3	3	3	3	3
a demandé de l'aide au besoin ../02	1	3	2	2	0	3	1	2
a participé aux discussions du groupe ../03	3	1	2	2	3	1	2	2
a respecté le point de vue des autres ../03	1	3	2	2	2	3	1	2
a participé à inclure et à présenter l'information pertinente ../03	3	1	2	2	3	1	2	1
a communiqué en français ../03	2	1	1	1	2	0	1	1
Total ../20	15	12	14	14	16	12	13	13

Les premières constatations de ces grilles d'évaluations formatives nous laissent, dans une large mesure, confirmer les hypothèses lancées dans l'introduction de ce mémoire. Dressées selon des critères bien définis, les grilles d'observation et d'appréciation nous permettent de porter un jugement relativement objectif sur toutes les activités effectuées individuellement ou collectivement par les apprenants.

Dans ces grilles, on a inscrit, sur la ligne horizontale, les noms et les numéros des membres des groupes (dans chaque groupe le n°1 est l'élève le plus doué du groupe, le n°2 est le moins doué, le n°3 et le n°4 sont des élèves moyens). Dans la première colonne, on a dressé les critères de réussite (sur quoi porte le jugement).

L'analyse des résultats affichés sur ces tableaux nous montre clairement les effets positifs de l'application de l'approche coopérative sur le rendement de chaque apprenant lors du travail de groupe de proximité et ainsi que sur le rendement de chaque groupe lors de travail de groupe de base.

La première constatation qu'on peut titrer de ces tableaux c'est la valorisation de la responsabilisation individuelle et collective en voyant que chaque élève, et sans aucune exception, a fait sa part du travail ce qui témoigne d'une véritable interaction et entraide dans le groupe. Ordinairement, les élèves les moins doués ne parviennent pas à effectuer le travail demandé surtout quand ils sont contraints à le faire individuellement (généralement, ces élèves se contentent de faire uniquement une petite partie du travail demandé ou de présenter un travail erroné ou plagié). Voir annexes 6, 7, et 8. Cette approche donne aussi l'occasion à cette catégorie d'élèves (les moins doués) de demander sans hésitation de l'aide à leurs coéquipiers afin de surmonter leurs difficultés et pouvoir prendre part dans les discussions entreprises au sein de groupe ce qui développe chez eux l'estime de soi et le sentiment de valoriser leurs propres compétences.

La deuxième constatation consiste en le respect mutuel entre les coéquipiers surtout entre le n°3 et le n°4 de chaque groupe qui ont généralement les mêmes compétences et les mêmes habilités. Le résultat du cinquième critère « a respecté le point de vue des autres » met en place la composante la plus importante du travail de groupe « interdépendance positive » qui assure à la fois coopération et entraide au sein de groupe. Ces élèves de niveau moyen agissent sur trois axes : l'entraide mutuelle, l'assistance de moins doués, l'exploitation de l'apport de leurs leaders.

La troisième constatation concerne le rôle du leader du groupe (le plus doué) qui, en aidant respectueusement et amicalement ses coéquipiers, les encourage à fournir plus d'efforts afin d'atteindre l'objectif commun ; ce qui lui permet, au même temps, de consolider ses propres acquis. D'une autre part, le leader, digne de respect et d'admiration, deux sources incontestées de motivation extrinsèque, se trouve dans l'obligation de multiplier ses efforts afin de conserver son statut de chef.

Consultant les travaux réalisés par les élèves, m'a été donné l'occasion de constater la diversité de thèmes traités (chanteuse, entraîneur, footballeur, journaliste), et de vérifier que les consignes de l'écriture ont été formellement respectées. Outre ces deux points positifs, je dois citer l'assez bonne présentation des copies et la lisibilité des textes produits. Concernant le fond, la pertinence des informations était évidente chose qui prouve qu'en plus des supports étudiés en classe, les apprenants ont approfondi leur recherche en recourant à d'autres sources comme le web, les journaux, les revues...

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

Membres du groupe1 : Saoussane, Safaa, Samia, Anouar

critères	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 production			+
On a présenté ces informations d'une manière claire et précise		+	
On a communiqué en français		+	

Membres du groupe2 : Iman, Karima, Roma issa, Wahiba

critères	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 production			+
On a présenté ces informations d'une manière claire et précise			+
On a communiqué en français		+	

Membres du groupe3 : Soumaya, Siham, Zohra, Mona

critères	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 production			+
On a présenté ces informations d'une manière claire et précise		+	
On a communiqué en français		+	

Membres du groupe4 : Mohammed, Brahim, Farés, Akram

critères	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 production			+
On a présenté ces informations d'une manière claire et précise		+	
On a communiqué en français		+	

La grille d'auto-évaluation montre clairement la satisfaction de tous les membres de groupes pour le travail accompli collectivement. En répondant à la question « Etes-vous prêts pour travailler encore en groupe ? », tous les élèves, et sans exception, expriment leur volonté de continuer à travailler ensemble, en avouant qu'ils étaient plus motivés et plus sécurisés qu'auparavant. Et même ceux qui n'ont été pas sollicités lors de cette expérimentation prouvent leur disponibilité pour cette méthode de travail.

Conclusion générale

Pour conclure, il faut souligner que les apports et les bénéfices du travail de groupe sont incontestables : le groupe est très enrichissant pour chaque élève. Les interactions sont plus faciles, plus fréquentes, l'autonomie est développée et surtout les apprentissages s'en trouvent favorisés.

Un enseignement de qualité ce n'est pas celui qui cherche uniquement la rentabilité immédiate de chaque activité proposée mais celui qui cherche l'idée de construction de la personne pendant sa scolarité. Dans cette optique, l'enseignant se trouve obligé de proposer des situations d'apprentissage susceptibles d'amener l'apprenant à acquérir, en plus des compétences linguistiques, des compétences relationnelles, communicationnelles et sociales.

En dépit de ses multiples avantages pédagogiques, le travail de groupe ne peut être considéré comme l'unique méthode de travail. Il est donc souhaitable et recommandé d'alterner, en fonction des objectifs et des compétences visés, entre les activités collectives, individuelles et en groupe. Il reste de savoir de quelle manière utiliser le travail de groupe restreint pour qu'il soit un véritable outil pratique dans le processus enseignement/apprentissage pour optimiser l'acquisition de savoirs et savoirs faire.

Comme tout autre travail de valeur, le travail de groupe demande beaucoup d'efforts, d'énergie, de temps, voire des sacrifices de la part de l'enseignant afin de créer un environnement propice et producteur d'apprentissage qui, d'une part, permet à l'élève d'apprendre à vivre en communauté et d'acquérir une démarche citoyenne. D'autre part, il permet à l'enseignant de constituer une variable didactique très importante et de développer une pédagogie de différenciation pour favoriser l'apprentissage de chaque élève.

Enfin, je désire par la présente étude, réalisée dans le cadre d'une recherche scientifique, en plus des intérêts académiques affichés, contribuer à l'enrichissement de la documentation de l'apprentissage en groupe et inviter mes collègues enseignants à l'adoption de cette méthode afin de donner plus de chance de réussite à leurs élèves.

Annexes

ANNEXE N°1

CANEVAS D'ÉLABORATION D'UNE ACTIVITÉ COOPÉRATIVE*

(TITRE DE L'ACTIVITÉ)

Matière(s) :	
Ordre et classe d'enseignement :	
Temps alloué :	

Référence au matériel didactique (s'il y a lieu)

--

Objectif(s) pédagogique(s)

--

Objectif(s) de coopération

--

Tâche du groupe

--

Connaissances et habiletés préalables (s'il y a lieu)

--

Ressources matérielles nécessaires

--

Formation des équipes

Taille des équipes

Type de regroupement

Interdépendance positive

--

Responsabilisation individuelle

Les rôles

Habilités cognitives et coopératives

Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

Objectivation

Évaluation (s'il y a lieu)

Activité(s) d'enrichissement et de suivi (s'il y a lieu)

Considérations supplémentaires

Adapté de : Abrami, Philip C. & al., L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, 1996, p.123, Tableau 10.3.

ANNEXE N°2

- Interview - 07/11/2014

- Journaliste: - Qui êtes-vous?

- Warda: - Je suis Warda Al-Jazairia, une chanteuse Algérienne.

Journaliste: - quand et où êtes-vous née Warda?

Warda: - Je suis née le 22-07-1940 sur la presqu'île de Soutchroce

Journaliste: - qu'avez-vous fait Warda après l'enregistrement de votre premier album?

Warda: - Après mon premier album j'ai fait un peu de cinéma

J: - A combien de films avez-vous participé tout au long de votre parcours?

W: - j'ai participé seulement à cinq films.

J: - comment voyez-vous le monde musical actuel?

W: - la musique aujourd'hui est sans foi

Journaliste : Qui êtes-vous ?

Saïdane : je suis Rabah Saïdane ancien footballeur algérien, et je suis maintenant le sélectionneur de l'équipe algérienne.

Journaliste : Quand êtes-vous né ?

Saïdane : je suis né le 3 mai 1946, à Batna dans une famille modeste où j'ai passé mon enfance avec mon père Aman qui m'a bien éduqué.

Journaliste : Où vous avez appris le foot hall ?

Saïdane : j'ai appris le foot hall à Bame, c'est au stade de "Sfaah" dans le quartier "Est" que nous avions joué tout le temps.

Journaliste : est-ce que vous avez terminé vos études ?

Saïdane : Oui, j'ai terminé mes études.

Journaliste : Combien avez-vous d'enfants ?

Saïdane : j'ai quatre enfants dont un

garçon et trois filles.

Journaliste : Depuis quand vous êtes dans le stade ?

Saïdane : je suis dans le stade depuis 1988, lors du mondial espagnol.

Journaliste : Pourquoi vous avez arrêté votre carrière ?

Saïdane : j'ai arrêté ma carrière de foot ball parce que j'ai fait un accident m'a obligé à quitter prématurément le jeu.

Journaliste : Êtes-vous satisfait de vos réalisations avec les Bennech

Saïdane : Oui, je suis satisfait de mes réalisations avec les femmes.

ANNEXE N°4

Abou trika

* Journaliste = Je peux vous poser quelques questions?

* Abou trika = Oui, avec plaisir.

* Journaliste = Où et quand êtes-vous né?

* Abou trika = À alexandrie, en 1979

* Journaliste = À quel âge avez-vous commencé à faire de la lutte?

* Abou trika = À l'âge de 12 ans.

* Journaliste = Combien d'heures vous entraînez-vous par jour?

* Abou trika = près de 3 heures par jour.

* Journaliste = Combien de matchs avez-vous joués?

* Abou trika = 40 matchs locaux et 10 matchs internationaux.

* Journaliste = Quand avez-vous remporté votre première médaille d'or? Et où?

* Abou trika = En 1996, aux championnats d'Egypte Seniors.

* Journaliste = Quel est votre conseil aux jeunes?

* Abou trika = Je les conseille de faire toujours du sport pour être en bonne santé.

Comment vous appelez-vous ?

Je m'appelle Nahel Starnbouli.

Quel est votre métier ?

Je suis journaliste. Je travaille pour le "petit quotidien".

Pourquoi avez-vous choisi ce métier ?

J'ai choisi d'être journaliste parce que j'aime donner des informations aux enfants. C'est important de dire ce qui se passe dans le monde aux jeunes. La plupart des journaux s'adressent aux adultes. Le petit quotidien est pour les jeunes.

Où travaillez-vous ?

Je travaille à Blida mais nos journaux sont vendus à l'Algérie entière.

Combien d'heures par jour travaillez-vous ?

Je travaille chaque jour et même parfois

la nuit. Il peut y avoir du travail à n'importe quelle heure. Tout dépend de l'actualité.

Avec qui rédigez-vous le journal ?

J'écris avec des enfants de 8 à 14 ans et avec des jeunes de 14 à 18 ans. Le petit quotidien est écrit par des jeunes, pour des jeunes.

Quelles études faut-il faire pour devenir journaliste ?

Il faut avoir un Bac puis faire une école de journalisme pendant 4 ans.

Est-ce un travail difficile ?

C'est un métier très difficile mais très intéressant car chaque jour on apprend de nouvelles choses.

Merçi d'avoir répondu à mes questions.

Merçi à tous et bon courage pour tes études.

* Mahammed Bahar *

- Mai -- Bonjour heureuse de vous interviewer que faites-vous ?
- Mahammed -- Je suis Mahammed Bach
- Mai -- Quand est-ce que vous êtes né ?
- Mahammed -- Je suis né le 25 janvier 1989 à Jend
- Mai -- Quel est votre travail ?
- Mahammed -- Je suis un chanteur
- Mai -- Quel sont vos projets ?
- Mahammed -- Je suis nouveau dans ce métier. Est-ce que vous êtes marié ?

safa

Mai = Bonjour, comment t'appelle
tu ?

Safa = je m'appelle safa

Mai = quand et où êtes vous né ?

Safa = je suis né le 01 décembre

1997 à habekah, et toi ?

Mai = je m'appelle siham et je suis
né décembre 1998 à habekah
au niger

Entretien entre journaliste et l'acteur Saleh Augraoui.

Journaliste: est un acteur rigole son étoile dans la comédie et raison de sa capacité de faire rire les gens. Debut à été avec le enfant plus d'entres dans le monde des adultes des rôles importants.

Journaliste: bon jour Saleh Augraoui vous avez pris une grande importance renommée dans le domaine de l'art quel est le secret à cela ?

Artiste: en fait grâce à dieu d'abord et puis l'énorme effort de maître art de maître à hi skall' Algérie toujours pour le mieux.

Journaliste: comment avez vous commencé à cette l'art ?

Artiste: bien sûr, comme vous le savez je suis né à Blida révéla moi ma famille depuis l'enfance a agité talent et de la.

comédie. Commencé de maître en l'écrit :

Journaliste: êtes vous un acteur qui préfère le respect du texte.

Artiste: l'art est un moment et il n'y a aucun intérêt lui et malheureusement l'articles d'aujourd'hui est un maître de situation.

Journaliste: dix ans de collaboration artistique.

Artiste: je vous remercie et souhaite revenir à l'art d'Algérie.

Bibliographie

Ouvrages

- 1- Alain Baudit, *l'Apprentissage coopératif: origines, et évolution d'une méthode pédagogique*, 2^e édition, De Boeck Université, Bruxelles, 2007.
- 2- Aurèle Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'université de Québec, 1982.
- 3- Barlow Michel, *Le Travail en groupe des élèves*, Bordas, Paris, 2000.
- 4- Charles Delorme et al, *l'Evaluation en question*, ESF, Issy-les-Moulineaux cedex, 2003.
- 5- Cohen, G.Elizabeth, *Le Travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994.
- 6- Etienne Bourgeois et al, *Apprendre et faire apprendre*, Puf, Paris, 2006.
- 7- Francis Vanoye, *Travailler en groupe*, éd, Hatier, Paris, 1976.
- 8- Howden James : *Pratico-pratique, coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*, Mosaique, consultants en éducation, Montréal, 1996,
- 9- Kravong Im , *L'Initiation à l'apprentissage coopératif et son impact sur la coopération entre pairs*, Université du Québec à Chicoutimi, 2005
- 10- Loewy, Alain et fenouillet, fabien : *motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997.
- 11- Manuel de français de la première année secondaire, ONPS, Alger, 2009-2010.
- 12- Michel Perraudau, *Les Stratégies d'apprentissage*, Armand Colin, Paris, 2009.
- 13- Paul Bogaards, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1988.
- 14- Philip.C.Abrami et al, *L'Apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996.
- 15- Philippe Meirieu, *L'Ecole mode d'emploi*, ESF , Paris, 2000.
- 16- Rolland Vian, *La Motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Université, 1997.
- 17- Xavier Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, Bruxelles, 2001.
- 18- Yves, Saint-Arnaud, *Les petits groupes : participation et communication*, CIM édition, Montréal, Québec, 1989.

Thèses

- Alain Taurisson, *La Pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme*, (Thèse pour l'obtention du titre de Docteur de l'université de Lyon2), Université de Lumière Lyon2, 2005.
- Merabet Souad, *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-wilaya de Batna*, (Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de magistère option : didactique des langues étrangères), Faculté des lettres et des sciences humaines département de français, Ecole doctorale de français, Université de Batna, 2006

Revue électronique

- Revue canadienne de l'éducation 35, 3 (2012) www.csse-scee.ca/nouvelles/archives/2012/04
- Oscar Valenzuela : Synergies Chili n °6-2010 gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf
- Pédagogie collégiale Mars 1994 Vol. 7 n°3, www.infiressources.ca/fer/.../Pedagogie_collegiale

Sites électroniques

- [Ww.svt.edunet.tn/Nabeul/sutna05/theories d'apprentissage.pdf](http://Ww.svt.edunet.tn/Nabeul/sutna05/theories_d'apprentissage.pdf).
- 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.
- http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.taurisson_a&part=106130.
- [Http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/t_base.htm](http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/t_base.htm).
- www.preventionscolaire.ca/doc/apprentissage_cooperatif.pdf.
- www.youtube.com/watch?v=HevO9_GQGZE.
- www.univ-brest.fr/digitalAssetsUBO/4/4532_dossier21.pdf.
- www.preventionscolaire.ca/doc/apprentissage_cooperatif.pdf.