

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS LE CADRE DES COURS DE LANGUE

Françoise Crépin,
Christiane Blondin
Cathérine Mattar

Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe)
Université de Liège

La recherche « *Apprentissage coopératif et cours de langues modernes* », menée entre 2003 et 2006¹, avait pour principal objectif d'examiner la possibilité et l'intérêt d'intégrer des activités d'apprentissage coopératif dans les cours de langue en 5^e et 6^e années primaires, et d'en définir concrètement les modalités. Elle a abouti, au terme de trois années de travail, à la production d'un outil qui facilitera l'appropriation de l'approche et sa mise en œuvre par les maîtres de langue : cet outil vise l'enrichissement de leur répertoire de stratégies pédagogiques, en facilitant leurs premières tentatives grâce à des situations bien pensées, tout en mettant dans leurs mains des instruments qui leur permettent d'élaborer ou d'adapter leurs propres activités en connaissance de cause. Le présent article s'attache à décrire brièvement l'apprentissage coopératif, ses atouts, les éléments qui en garantissent l'efficacité. L'outil élaboré dans le cadre de la recherche est très succinctement présenté. Enfin, nous livrons les principaux résultats de la mesure et de l'analyse des effets produits par les activités sur les comportements des élèves.

1. LES PRINCIPES FONDATEURS DE LA DÉMARCHE

Les *Socles de compétences* (1999), qui fixent, pour tous les élèves, les compétences à maîtriser à l'issue des huit premières années de la scolarité obligatoire, annoncent que « l'objectif particulier du cours de langues modernes est la communication ; celle-ci s'articule autour des quatre grandes compétences : écouter, parler, lire et écrire ». Ils précisent par ailleurs que « la priorité sera accordée à la composante orale ».

¹ Blondin, C., Crépin, F. Mattar, C. (*à paraître*). *L'apprentissage coopératif. Un outil au service des cours de langue en cinquième et sixième années primaires*.

Des observations menées dans des classes de langue en Communauté française en 1999 et en 2001 ont effectivement révélé la présence d'un nombre important d'activités axées sur la dimension orale. Toutefois, elles ont également mis en évidence que l'objectif de communication, lui, n'est que peu voire pas rencontré. Les données recueillies suggèrent que la part des interventions de l'enseignant est de loin plus importante que celle des élèves. Un tel constat est quasi généralisé dans la littérature spécialisée. Chaudron (1988) par exemple, relève que le discours du maître représente 65 à 75% du discours total, ce qui laisse bien peu à partager entre les élèves de la classe. En outre, les productions des élèves sont souvent de complexité réduite (réponse à une question fermée ou répétition d'un ou de quelques mots par exemple) et assez stéréotypées. Il paraît donc capital d'organiser la classe de façon à permettre les interactions dans le cadre scolaire.

Le travail en sous-groupes semble pouvoir contribuer à ces apprentissages : des observations réalisées dans une dizaine de classes (Straeten & Blondin, à paraître) suggèrent que le travail en sous-groupes offre aux enfants l'opportunité de prendre plus souvent la parole en langue cible, et peut – à certaines conditions – aboutir à une répartition assez équitable des prises de parole.

Le recours aux travaux de groupe dans le cadre des cours de langue reste cependant relativement limité. Parmi les raisons susceptibles d'expliquer cette situation, le manque de matériaux bien pensés et d'indications concrètes quant aux modalités d'organisation possibles et à leurs effets joue un rôle non négligeable.

2. UNE DÉFINITION

Pour Gaudet (1998), la coopération en éducation « est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance positive qui implique une pleine participation de chacune et de chacun à la tâche ».

Les travaux d'auteurs tels que Vygotsky (1985) ont, par ailleurs, bien mis en évidence le rôle essentiel que peuvent jouer les pairs juste un peu plus experts dans l'apprentissage : il parle de « *zone proximale de développement* ».

Johnson et Johnson, auteurs de très nombreuses publications sur ce thème, définissent l'apprentissage coopératif en se basant sur cinq caractéristiques :

- une interdépendance positive entre les membres du groupe : les élèves doivent se sentir liés d'une façon telle qu'ils ne peuvent réussir que si chacun des autres réussit ;
- une responsabilité individuelle : chacun se sent responsable de la réalisation des objectifs du groupe ;
- des interactions face à face nombreuses et positives ;
- des aptitudes sociales : les élèves doivent maîtriser les compétences sociales nécessaires à une collaboration de qualité et être motivés à les mettre en œuvre ;
- une analyse fréquente et régulière du fonctionnement actuel du groupe de façon à améliorer son efficacité future.

Il existe plusieurs définitions de l'apprentissage coopératif. Toutefois, les critères de buts ou d'objectifs communs et de responsabilisation individuelle sont des éléments centraux chez tous les auteurs. Par ailleurs, la communication, la libre interaction, l'interdépendance, l'hétérogénéité, la pleine participation, les habiletés sociales et l'évaluation sont aussi généralement mentionnées.

Lorsqu'il existe un but commun aux membres du groupe, qui ne peut être atteint que par l'apport de chacun d'eux, c'est l'interdépendance positive. Si chacun veille à accomplir sa propre tâche, mais aussi à ce que les autres membres de son groupe puissent également accomplir la leur, c'est la responsabilisation individuelle. Les deux caractéristiques sont très étroitement liées, et il est parfois difficile de les distinguer. L'important, c'est que dans chacune des activités d'apprentissage coopératif, les enfants perçoivent un but commun et veillent à contribuer personnellement à la réussite tout en aidant les autres à y contribuer également.

Pour rendre l'activité véritablement coopérative, il est possible de jouer sur une variété de moyens susceptibles de favoriser l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle :

Les résultats à atteindre

- Le **but commun** (il faut composer un menu correspondant aux goûts de chacun des membres du groupe ; chacun des membres doit atteindre telle compétence ; etc.).
- Les **modalités d'évaluation** (chacun des membres du groupe reçoit la note collective basée sur les résultats individuels ou la note collective basée sur les points d'amélioration individuels de l'ensemble des membres de son groupe ou un point par condisciple qui obtient le résultat prévu ; etc.).

- La **récompense commune** (un « trophée » pour le groupe gagnant ; un ban en l'honneur du groupe ; l'inscription des noms des membres du groupe sur un tableau d'honneur ; l'affichage du produit de leur travail, signé par tous ses auteurs ; etc.).

Les moyens à utiliser

- Des **ressources** réparties entre les membres du groupe (chacun des membres du groupe possède une partie du matériel nécessaire à l'accomplissement de la tâche commune).
- Des **informations** réparties entre les membres du groupe (chacun dispose d'une partie du référentiel ; etc.).

La façon de collaborer

- Des tâches ou des **rôles** différents (un des membres du groupe s'assure que tous participent, un autre veille au calme, un troisième surveille le temps disponible, ...).
- Une structuration de la participation par des **moyens matériels** (réguler la participation par des jetons, un bâton de conversation, ...).
- Des **interventions de l'enseignant** en cours de travail (observer la participation de chacun et donner des feedbacks spécifiques ; encourager explicitement l'entraide ; etc.).

Grâce à de tels moyens, les élèves sont en quelque sorte « forcés » de coopérer, plus efficacement que si l'enseignant se contentait de les y encourager.

3. LES ATOUTS DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

L'apprentissage coopératif constitue l'une des approches pédagogiques dont l'efficacité est la mieux établie : ainsi, dès 1981, Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson et Skon (cités par Crahay, 2000) concluent une méta-analyse (qui porte sur 122 études) en affirmant que la coopération est beaucoup plus efficace que la compétition ou les efforts individuels et ce dans toutes les matières.

Les études de Slavin (Slavin, 1995 cité par Ghaith & Yaghi, 1998) relatives aux effets de l'apprentissage coopératif comptent parmi les plus importantes et les plus connues. Cet auteur a notamment identifié 90 publications comparant avec une rigueur suffisante l'apprentissage coopératif et d'autres méthodes. Sur les 99 comparaisons effectuées, 63 mettent en évidence des résultats statistiquement supérieurs chez les élèves ayant bénéficié de l'apprentissage coopératif, contre seulement 5 comparaisons statistiquement

favorables aux autres approches. L'utilisation des méthodes coopératives dans la classe améliore la réussite scolaire des élèves, les relations intergroupes, l'intégration des élèves handicapés et l'estime de soi des élèves.

La méthode semble particulièrement appropriée au cas particulier de l'apprentissage des langues. Ainsi, dans tous les cas recensés, la coopération favorise la communication. Or, c'est dans l'interaction verbale/sociale que les compétences langagières se construisent chez le jeune enfant : Henrici (2001), par exemple, affirme que l'apprentissage systématique d'une langue au sein de l'école n'est possible que si des occasions de collaboration et de coopération au sein de dispositifs assurant la compréhension et la production sont offertes aux élèves.

4. QUELQUES ÉLÉMENTS SUSCEPTIBLES DE FAVORISER LA COOPÉRATION

S'il n'est pas possible d'être exhaustif dans le cadre de cet article, on peut toutefois mettre en avant quelques-unes des caractéristiques des activités créées susceptibles de favoriser la coopération et un déroulement efficace et d'influencer positivement la qualité des apprentissages réalisés.

4.1. Des regroupements hétérogènes

De nombreux auteurs soutiennent que c'est au sein d'un groupe hétérogène que les élèves apprennent le mieux, aussi bien sur le plan scolaire que sur le plan social. Plusieurs modalités de constitution des groupes sont proposées dans l'outil élaboré, mais pour la plupart des activités, il est recommandé de répartir les élèves en sous-groupes hétérogènes de façon à garantir d'une part, des possibilités d'entraide (par la diversité des apports potentiels des membres du groupe) et d'autre part, des occasions d'apprentissage équivalentes dans tous les groupes. Les premières observations ont confirmé qu'au sein d'un groupe hétérogène, les coéquipiers peuvent pousser un élève à surmonter ses difficultés. Ainsi, lors de l'activité *L'instituteur* pendant laquelle les élèves doivent préparer et répéter une saynète avant de la jouer devant les condisciples, nous avons pu observer que les membres d'un groupe avaient spontanément attribué le rôle le plus important à l'élève la plus timide. Soutenue par ses coéquipiers plus à l'aise avec l'expression orale, cette élève, qui s'exprime peu habituellement, a pu tenir le rôle majeur de la saynète de façon tout à fait satisfaisante.

4.2. La coopération plutôt que la compétition

Dans une organisation compétitive, les membres d'un groupe poursuivant un même but ne peuvent réussir qu'à condition que les autres ne l'atteignent pas.

Un élève ne peut être premier de classe qu'à condition de surpasser les autres et, dans cette perspective, la faiblesse des autres constitue plutôt un atout. A l'opposé, « dans les structures sociales à but coopératif, les buts personnels sont reliés de telle sorte qu'un individu ne puisse atteindre son objectif que si et seulement si les autres le peuvent aussi » (Crahay, 2000, page 377).

On pressent déjà l'intérêt d'un dispositif qui permettrait à tous les membres d'un groupe, plutôt qu'à un seul, d'atteindre le but fixé.

Les activités proposées sont basées sur la collaboration plutôt que sur la compétition. Dans le contexte particulier d'un cours de langue pour débutants, la compétition risque effectivement de nuire à la communication et à la pratique langagière par le stress qu'elle installerait ou par la rapidité qu'elle nécessiterait. La compétition augmente le risque de prises de parole en langue maternelle. Par ailleurs, la collaboration semble impliquer plus que la compétition des compétences de communication. Dans l'activité *Aimes-tu ?* par exemple, les élèves doivent composer un menu qui correspond aux goûts de chacun des membres du groupe. A aucun moment, les élèves ne sont placés en situation de compétition. Au contraire, pour réussir la tâche, de nombreux échanges entre tous les membres du groupe sont indispensables pour recenser les goûts de chacun. La compétition intergroupe est absente également puisqu'il n'y a pas réellement de bonne ou de mauvaise réponse ; la tâche sera d'autant mieux réussie que les élèves auront coopéré pendant la phase d'élaboration et de préparation à la présentation orale du menu. Le choix au hasard d'un élève pour présenter le menu du groupe contribue également à réduire les effets de la compétition, il s'agit moins de mettre en valeur une performance individuelle que la façon dont on a veillé dans le groupe à ce que chacun soit capable de présenter correctement ce menu puisque chacun est susceptible d'être choisi.

4.3. L'implication de tous les élèves du groupe

Pour que tous les membres d'un groupe s'impliquent dans le travail, ils doivent percevoir un but commun qui ne peut être atteint que par l'apport et le succès de chacun. Ceci exige notamment le partage des ressources individuelles. Par exemple, le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche est réparti entre les membres du groupe. Chaque élève est responsable d'une partie différente du référentiel et c'est la mise en commun des ressources qui permet de réussir la tâche. Chaque élève doit remplir le rôle qui lui a été attribué pour que le groupe puisse atteindre l'objectif commun,... Dans l'activité *A la maison*, les élèves doivent décrire les activités domestiques illustrées. Ils ne peuvent retrouver les phrases adéquates que si chacun s'implique dans la tâche puisqu'un élève est responsable de bandelettes

proposant les actions, un autre de celles qui suggèrent les sujets de celles-ci et le troisième doit choisir parmi les compléments. Dans l'activité *Avis de recherche*, des parties différentes du référentiel (les couleurs, les éléments sur lesquels porte la description, ...) sont réparties entre les élèves. Chacun doit donc rechercher et livrer au groupe les informations indispensables pour décrire précisément les membres d'un autre groupe choisi en secret. Dans ce type de dispositif, il est important que l'enseignant intervienne le moins possible de façon à pousser les élèves à recourir aux ressources mises à leur disposition. On peut également amener les élèves à s'impliquer dans le travail en leur attribuant un rôle nécessaire à la réussite de la tâche. Ces rôles peuvent être inhérents à la nature du travail, ainsi dans l'activité *Au restaurant*, le rôle de chacun des trois acteurs doit être pris en charge pour que la saynète puisse être reconstituée et jouée devant la classe. Un quatrième élève remplira le rôle de souffleur pour permettre à ses coéquipiers de jouer la saynète sans support écrit. Les rôles peuvent être davantage centrés sur des habiletés sociales qui garantiront à terme un fonctionnement plus efficace du groupe. Par exemple, on attribuera de préférence à l'élève le plus bruyant le rôle de responsable du calme dans le groupe. Un autre élève peut se voir attribuer le rôle de gardien du temps et devra surveiller l'avancement du travail en fonction du temps disponible.

Plusieurs activités prévoient une structuration de la participation par des moyens matériels. Par exemple, la participation peut être régulée par des jetons (chacun dispose d'un nombre limité de jetons et chaque prise de parole correspond à la « dépense » d'un jeton), un bâton de conversation qui autorise son possesseur à prendre la parole,... Ces outils sont particulièrement intéressants pour développer chez des élèves peu habitués au travail en coopération les habiletés nécessaires à une communication de qualité.

4.4. Des modalités particulières d'évaluation

Des modalités particulières d'évaluation ou de valorisation peuvent également favoriser l'implication de tous les membres d'un groupe et les pousser à coopérer. Par exemple, le groupe se voit attribuer un score correspondant à la somme des progrès de chacun de ses membres. C'est le cas dans l'activité *Progression* qui comprend un prétest, une phase de travail en sous-groupes au cours de laquelle les élèves vont améliorer leur performance en utilisant les ressources mises à leur disposition et un post-test à l'issue duquel on attribuera à chaque équipe une note globale d'amélioration à partir des progressions individuelles.

On peut également inviter les élèves à élire la production qu'ils ont préférée, ce qui met à l'honneur tous les élèves du groupe plébiscité...

Quelle que soit la modalité de valorisation choisie, il est primordial que les élèves en aient été clairement informés au préalable de façon à favoriser les comportements d’entraide pendant la phase de travail en sous-groupe. Il faut que chaque élève soit motivé à atteindre personnellement le but commun mais il doit également se soucier de la capacité des membres de son groupe à l’atteindre. Plusieurs activités proposées prévoient une phase pendant laquelle les élèves préparent en groupe et « répètent » la présentation du travail collectif. Pendant cette phase, l’entraide et la responsabilisation amélioreront considérablement la qualité du travail si les élèves ont bien saisi la dimension coopérative de l’activité. Il revient évidemment à l’enseignant de les y aider.

Dans le cadre d’activités d’apprentissage coopératif, il n’est pas rare qu’un élève par équipe soit choisi au hasard pour rendre compte de la « performance » de son groupe. Cette modalité présente deux avantages :

- le fait que la performance du groupe soit « évaluée » sur la base de sa présentation par un de ses membres choisi au hasard oblige les élèves à s’assurer de la bonne compréhension et de la qualité des apprentissages de chacun. Avec un peu d’habitude, cette situation peut favoriser les comportements d’entraide et de responsabilisation ;
- le fait que les élèves sachent, dès le début de l’activité, que le rapporteur du groupe sera choisi au hasard (ou par l’enseignant) oblige chaque élève à préparer la présentation de l’ensemble du travail plutôt qu’une petite partie de celui-ci. L’investissement des élèves dans la tâche est plus important.

Ceci dit, les élèves (comme la plupart des enseignants) sont peu habitués à ces pratiques. Il est donc essentiel d’installer au préalable un climat de confiance et de ne procéder qu’à des évaluations formatives. Le travail du groupe et sa présentation feront obligatoirement l’objet de commentaires et de conseils susceptibles de faire progresser les élèves du groupe. Par ailleurs, dans ce cas particulier, ces commentaires s’adresseront à tous les élèves du groupe et non au seul élève qui a présenté le travail.

5. L’OUTIL MIS AU POINT

5.1. La brochure

La brochure élaborée comme un réel outil d’appropriation de la démarche comprend trois parties principales.

Dans la première partie, l’approche coopérative, ses fondements théoriques et ses éléments incontournables sont décrits. Les résultats les plus marquants des recherches qui ont confirmé son efficacité sont brièvement présentés.

La deuxième partie fournit une foule d'indications méthodologiques, illustrées de situations concrètes, à propos de dix thèmes jugés importants par les enseignants partenaires et par les chercheuses : préparer les enfants à la coopération, constituer des groupes, éviter le bruit et le désordre, réglementer l'utilisation de la langue cible, gérer les erreurs des élèves, intervenir à bon escient : les rôles de l'enseignant avant, pendant et après la phase de travail en sous-groupes, évaluer dans le cadre d'un travail coopératif, élaborer et utiliser des référentiels et débuter avec des activités d'apprentissage coopératif.

La description détaillée des vingt-trois activités constitue la troisième partie de la brochure. Les supports photocopiables sont regroupés en trois dossiers complets séparés selon la langue (néerlandais, anglais, allemand).

L'outil est complété par des pistes de nature à faciliter l'approfondissement de la réflexion par ses utilisateurs.

5.2. Les 23 activités

Les activités ont été créées dans un va-et-vient entre travail de réflexion et mise en œuvre sur le terrain : une version initiale préparée par les chercheuses à partir des idées émises par les maîtres de langue est proposée aux enseignants et adaptée, si nécessaire, en fonction de leurs premières réactions ; elle est ensuite mise à l'épreuve dans les classes ; sur la base de l'expérience ainsi acquise, la version finale est mise au point.

Dans le tableau 1 proposé ci-après, les activités sont caractérisées selon différents critères. Tout d'abord, elles sont classées non pas dans un ordre chronologique conseillé pour les mises en œuvre mais bien en fonction du thème abordé selon le programme : nom, âge, adresse, téléphone, famille proche – vêtements, apparence physique – animaux domestiques – classe, école, consignes et matériel scolaire – vie quotidienne – la maison – salutations et remerciements – nourriture et boissons, goûts en la matière. Les chercheuses ont renoncé à l'idée de classer les activités par ordre de difficulté ou d'assigner les activités à une année d'étude particulière en raison des variations importantes entre les contextes (certaines activités jugées faciles pour une cinquième année primaire ont été considérées par d'autres enseignants comme difficiles pour leurs élèves de sixième année). Le niveau de difficulté d'une activité peut également varier considérablement selon que le thème qui y est abordé est nouveau pour les élèves ou qu'ils ont déjà vécu différentes activités qui le concernent. En outre, la plupart des activités proposées offrent une grande souplesse au niveau des exigences posées par l'enseignant quant à la complexité et à la longueur des productions des élèves.

L’absence d’une chronologie conseillée n’empêche pas que dans le texte méthodologique intitulé « Débuter l’apprentissage coopératif » des conseils d’ordre général sont fournis pour faciliter les premiers essais. Il y est conseillé de commencer par des activités qui se déroulent en duos au sein desquels les interactions sont plus faciles à gérer par les élèves (par exemple, *L’arbre généalogique*) ou de commencer par des activités plus courtes, où le travail en sous-groupe est très cadré, les consignes peu nombreuses et le matériel simple d’utilisation (par exemple, *Aimes-tu ?*).

Dans le tableau, la deuxième colonne fournit le mode de regroupement des élèves proposé pour chaque activité : en duos ou par groupes de trois ou, dans la plupart des cas, de quatre élèves. Dans la troisième colonne, on indique si les élèves doivent recourir exclusivement à la langue cible (LC) pendant la phase de travail en sous-groupe ou si le recours à la langue maternelle est autorisé (case vide). Les activités qui impliquent l’utilisation de référentiels (Réf) sont identifiées dans la colonne quatre. Quand c’est le cas, les référentiels sont fournis dans le support. Dans la cinquième colonne, on précise le degré de structuration de l’activité sur une échelle à quatre niveaux allant de très fort (++) à très faible (--). La très grande majorité des activités possèdent un degré de structuration fort ou très fort. Cet élément a été jugé important pour que des activités qui s’adressent à des élèves débutant l’apprentissage d’une langue et peut-être peu habitués à la coopération se déroulent bien. Mais dans les adaptations et les prolongements proposés pour chaque activité, des modalités qui permettent de laisser plus d’initiative aux élèves sont explicitées. Enfin, la sixième colonne fournit des indications quant à la compétence principalement mise en œuvre par l’activité même si, dans de nombreux cas, plusieurs compétences transversales sont visées quand il s’agit d’actes de communication. Quinze activités visent essentiellement l’expression orale et neuf visent plutôt la compréhension (à l’audition dans la plupart des cas ou à la lecture).

Tableau 1 : Caractéristiques générales des 23 activités d'apprentissage coopératif

1	2	3	4	5	6
Activité	Taille des groupes	Langue à utiliser	Référentiel	Degré de structuration	Compétence privilégiée
Nom, âge, adresse, téléphone, famille proche					
A. Faire connaissance	3	LC	Réf	++	Expression orale
B. Arbre généalogique	2		Réf	+	Compréhension
C. Questions d'aide	3	LC	Réf	+	Expression orale
Vêtements, apparence physique					
D. Devine qui	4	LC		++	Expression orale
E. Avis de recherche	4		Réf	-	Expression orale
F. Tête et épaules	3		Réf	+	Expression orale
Animaux domestiques					
G. Bon anniversaire	4			++	Compréhension
H. Progression : animaux	4		Réf	+	Compréhension
Classe, école (consignes de classe, matériel scolaire)					
I. L'instituteur	4			--	Expression orale
J. Pliages en fête	2	LC	Réf	++	Expression orale
K. Progression : école	4		Réf	+	Compréhension
Vie quotidienne					
L. Les quatre saisons	4	LC	Réf	+	Compréhension
M. Week-end touristique	4	LC		++	Expression orale
N. Mini-history	3-4		Réf	+	Compréhension
La maison					
O. Le placard	4			+	Compréhension
P. La cuisine (étape 1)	4			+	Compréhension
P. La cuisine (étape 2)	4			-	Expression orale
Q. Les objets perdus	4	LC		++	Expression orale
R. A la maison	4	LC		++	Expression orale
S. Annonces immobilières	4			++	Compréhension
Salutations, remerciements					
T. Docteur Têteenlair	2			++	Expression orale
Nourriture, boissons					
U. Aimes-tu ?	4	LC		++	Expression orale
V. Dans mon étagère	3	LC		++	Expression orale
W. Au restaurant	4			+	Expression orale

6. L'ÉVALUATION FINALE

Les deux premières années de recherche ont donc abouti à l'élaboration de l'outil. La troisième année a été principalement consacrée à deux types de tâches : l'analyse et la mesure des effets produits par les activités d'apprentissage coopératif et la préparation d'une diffusion plus large de l'approche auprès des maîtres de langue. Il s'agissait dans ce volet d'anticiper l'utilisation qui pourrait être faite des outils produits au-delà du cercle restreint des enseignants associés à sa mise au point.

Concrètement, les textes décrivant l'approche, les indications méthodologiques et les activités d'apprentissage coopératif ont été soumis à la lecture d'enseignants « novices » afin de récolter des éléments de réponses aux questions suivantes : la brochure se prête-t-elle à une utilisation autonome ? Quelles difficultés rencontre-t-on lors de la mise en œuvre d'une activité d'apprentissage coopératif sur la seule base de sa description écrite ? Des modifications sont-elles nécessaires pour améliorer la clarté du document ? Quelle en serait l'ampleur ? ...

Cette facette de l'évaluation est décrite dans l'article d'Emilie Preudhomme dans le présent cahier.

Dans le second volet de l'évaluation relatif à la mesure et à l'analyse des effets produits par les activités, il s'agissait de vérifier l'impact des activités mises au point sur les processus d'enseignement et d'apprentissage lors de cours de langue dispensés par des maîtres de langue raisonnablement familiarisés avec l'approche. Précisons qu'il n'a pas été envisagé d'évaluer un effet éventuel sur les performances des élèves : d'une part, les conditions méthodologiques d'une telle mesure n'étaient pas assurées et d'autre part, de nombreuses recherches antérieures (voir par exemple Slavin, 1995 ; Abdullah & Jacobs, 2004) démontrent clairement l'efficacité de l'apprentissage coopératif, pour autant que certaines conditions de mise en œuvre soient remplies. En outre, certains de ces processus méritent par eux-mêmes d'être développés, étant donné les objectifs assignés aux cours de langue : l'expression et la communication supposent au minimum que l'élève prenne la parole.

Concrètement, huit maîtres de langue ont chacun mis en œuvre quatre activités d'apprentissage coopératif choisies parmi les vingt-trois qui sont proposées. Les chercheuses ont constitué des groupes hétérogènes sur la base des caractéristiques personnelles et scolaires des élèves. Dans chaque classe, un groupe de quatre élèves a été choisi aléatoirement. Toutes les interactions survenues dans les groupes ainsi sélectionnés ont été enregistrées et retranscrites intégralement.

Les interventions retranscrites dans un tableau Excel, avec l'indication de leur auteur, sont ensuite triées et comptées selon qu'elles ont lieu en langue cible, en langue maternelle ou mixte, qu'elles sont centrées sur la tâche ou hors sujet. Intervention par intervention, les mots en langue cible et les mots en français sont comptés.

Les hypothèses que l'on cherche à vérifier concernent

- l'implication des élèves dans le travail : les activités offrent-elles réellement davantage d'occasions de prises de parole aux élèves ? En situation de travail autonome en sous-groupes (donc hors du contrôle permanent de l'enseignant), les activités sont-elles de nature à maintenir les élèves centrés sur la tâche ?
- la participation équitable : les prises de parole sont-elles équitablement réparties entre les membres du groupe ?
- l'utilisation de la langue cible : les activités favorisent-elles l'utilisation de la langue cible ?

6.1. Des élèves actifs et centrés sur la tâche

L'analyse des données recueillies montre que lors d'activités d'apprentissage coopératif les élèves s'expriment bien plus que l'enseignant. De 70 à 92% des mots prononcés pendant les phases de travail en sous-groupes le sont par les élèves.

Les 30 phases de travail en sous-groupe chez les 8 enseignants ont donné lieu à 6.455 interventions d'élèves, composées de 34.619 mots, pour une durée totale de 688 minutes ou près de 11 heures et demie.

Le nombre moyen de mots prononcés par minute dans chacune des classes est au minimum de 30, mais peut atteindre 78. Sur l'ensemble des données recueillies, il est de 50 mots par minute. Ces taux élevés sont l'indice de l'activité de chacun des sous-groupes observés. Mais s'ils parlent, leurs productions sont-elles centrées sur les tâches assignées ?

Tableau 2 : Synthèse des principaux résultats par classe

Classe	Nombre d'activités	Temps total	Nombre d'interventions	Nombre de mots	Mots par minute
A	4	104	1.015	5.679	55
B	3	54	362	1.600	30
C	4	113	870	5.469	48
D	4	90	761	3.625	40
E	4	72	491	2.331	32
F	4	105	1.252	6.845	65
G	4	116	1.205	6.425	55
H	3	d.m. ²	499	2.645	d.m. ²
TOTAL	30	688	6.455	34.619	50

Vingt-deux activités sur les trente analysées n'ont donné lieu à *aucune* prise de parole hors sujet. Lors des huit activités restantes, les prises de parole hors sujet sont extrêmement peu nombreuses. On ne dénombre que 371 mots hors sujet, soit 1 % du total. Cette situation doit être considérée comme d'autant plus positive que les enregistrements et les analyses portent exclusivement sur les phases de travail en sous-groupe, à un moment où les élèves travaillent librement sans être nécessairement sous le contrôle permanent de l'enseignant qui intervient le moins possible pendant cette phase.

En examinant les données disponibles, un premier constat s'impose d'emblée : *les activités sont de nature à maintenir les élèves centrés sur la tâche.*

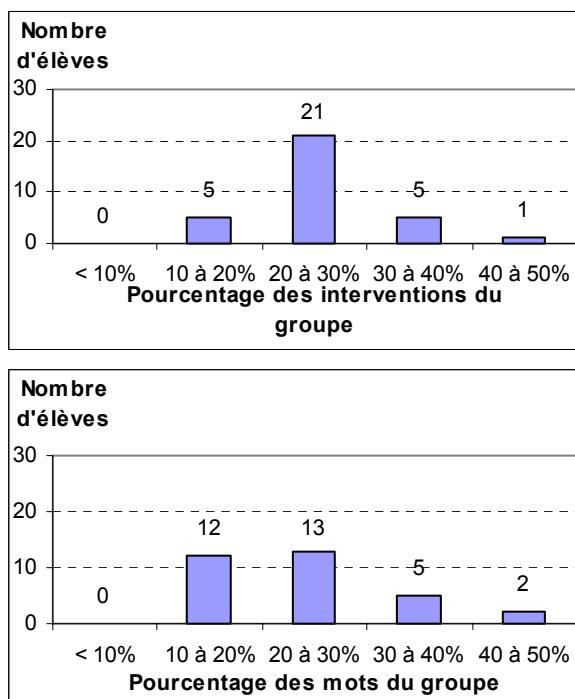
6.2. Une participation équitable

Dans les hypothèses de départ, nous postulions que l'apprentissage coopératif permettait, à certaines conditions, d'aboutir à une répartition plus équitable des prises de parole entre les élèves. Les dispositifs particuliers des activités observées - tels que la répartition du matériel, le tour de prises de parole contraint, l'obligation pour chacun des membres du groupe d'être capable de présenter le travail commun... - ont-ils permis d'atteindre cet objectif ?

Pour le vérifier, nous avons calculé les pourcentages d'interventions et de mots prononcés par chaque élève, indépendamment de la langue utilisée, par rapport à l'ensemble des interventions et des mots prononcés dans le groupe auquel il appartient, pour chaque activité et pour l'ensemble des activités observées dans chaque classe. Si les interventions sont également réparties entre les 4 élèves, chacun est l'auteur de 25 % de celles-ci.

² Dans la classe H, la durée d'une des trois activités mises en œuvre n'a pas pu être retrouvée.

Figure 1 : Nombre d'élèves à l'origine de différents pourcentages des interventions et des mots enregistrés dans leur groupe³.



Sur l'ensemble des activités, 21 élèves sur 32 ont prononcé 20 à 30% des interventions enregistrées dans leur groupe. Le minimum est de 14,7% et le maximum de 40,9. En ce qui concerne les mots, la situation est un peu différente : 13 élèves seulement produisent un pourcentage de mots très proche de la moyenne, et 12, au lieu de 5 se situent entre 10 et 20%. Le minimum est de 14,2% et le maximum de 45,9. Il semble que les élèves qui ont tendance à prendre le plus souvent la parole soient aussi ceux dont les interventions sont en moyenne les plus longues. L'élève qui a prononcé proportionnellement le moins de mots et qui est décrite par son enseignante comme une élève très timide, ne prenant jamais la parole spontanément, a tout de même prononcé 14,2% des mots de son groupe et lors d'une des activités, elle s'est exprimée autant que ses coéquipiers.

Globalement, il semble que les activités qui possèdent un degré de structuration très fort soient davantage susceptibles d'aboutir à une répartition plus équilibrée des prises de parole. Les activités moins structurées, pendant lesquelles les élèves doivent plus faire preuve d'initiative, de capacité d'organisation, de capacité de négociation font apparaître davantage les différences entre les élèves, différences en termes de personnalité et de niveau d'avancement dans la connaissance de la langue. La variété des activités mises en œuvre selon la classe interdit cependant de généraliser cette

³ La valeur indiquée comme limite supérieure de chaque classe est en réalité exclue : ainsi, par exemple, une éventuelle valeur de 20% serait enregistrée dans la catégorie « 20 à 30% » et non dans la catégorie « 10 à 20% ».

tendance. Revenons par exemple à l'activité *Progression*⁴. Pendant cette activité, les élèves doivent eux-mêmes convenir d'un fonctionnement efficace pour trouver les réponses exactes à l'aide des ressources mises à leur disposition et pour vérifier la connaissance des bonnes réponses par tous les coéquipiers. Dans la classe A, l'élève 3 (55,2% des mots) est une élève dont la maman est néerlandophone et qui, à la demande de ses coéquipiers, répète systématiquement les phrases prononcées par chacun pour corriger les erreurs. Dans la classe H, pour cette même activité *Progression*, l'élève 4 (65,3% des mots) a pris l'ascendant sur ses coéquipiers en proposant une organisation du travail : elle insiste constamment pour que chacun apprenne par cœur la lettre attribuée à chaque item (les entraînant ainsi dans un fonctionnement parfaitement inefficace).

Notons enfin que la mesure de la participation des membres d'un groupe s'appuie exclusivement sur le nombre d'interventions et de mots prononcés pendant la phase de travail en sous-groupe. Or, nous l'avons vu, les activités sont de nature à maintenir les élèves centrés sur la tâche. Les élèves qui s'expriment moins sont donc eux aussi impliqués dans le travail en cours. Ils sont notamment exposés à la langue et aux explications fournies par les coéquipiers et les observations ont confirmé qu'ils se sont eux aussi montrés capables de rendre compte oralement du travail commun quand ils ont été choisis au hasard. Mais cela, il n'a pas été possible de le mesurer rigoureusement.

6.3. La production de langue cible

Souvenons-nous d'une des craintes souvent exprimée par les enseignants partenaires au début de la collaboration : « *Les élèves sont incapables de mener à bien une activité en s'exprimant en langue cible* ».

Globalement

Si les élèves s'expriment effectivement, et s'ils s'expriment à propos du travail en cours, dans quelle mesure le font-ils en langue cible ? Le tableau 2 synthétise les principales informations à ce sujet.

⁴ L'activité comprend un prétest, une phase de travail en sous-groupes au cours de laquelle les élèves vont améliorer leur performance en utilisant des ressources mises à leur disposition et un post-test à l'issue duquel on attribuera à chaque équipe une note globale d'amélioration à partir des progressions individuelles.

Tableau 3 : Synthèse des principaux résultats par classe en ce qui concerne la langue cible

Classe	Nombre d'activités	Temps total	Nombre d'interventions en langue cible	Nombre de mots en langue cible	Mots en langue cible par minute	Mots par intervention exclusivement en langue cible
A	4	104	488	2.941	28,3	4,1
B	3	54	265	1.367	25,3	4,2
C	4	113	473	3.423	30,3	5,8
D	4	90	449	2.026	22,5	3,5
E	4	72	219	1.172	16,3	3,9
F	4	105	348	2.239	21,3	4,2
G	4	116	523	3.367	29,0	5,1
H	3	n.d.	156	977	19,2	4,4
TOTAL	30	688	2.921	17.514	25,5	4,5

Sur l'ensemble des 8 groupes, les élèves ont produit 2.921 interventions totalement en langue cible et 17.514 mots en langue cible (soit qu'ils composent les interventions en langue cible ou qu'ils figurent dans des interventions mixtes). Les variations entre les groupes sont assez importantes : on dénombre de 156 à 523 interventions en langue cible selon le groupe et de 977 à 3.423 mots en langue cible. Le nombre de mots en langue cible par minute corrige en partie ces disparités en prenant en compte la durée des activités : cet indice ne varie plus que du simple (16,3) au double (30,3), selon le groupe, la moyenne se situant à 25,5.

Enfin la longueur des interventions en langue cible a été calculée : celle-ci est en moyenne de 4,5 mots, avec des valeurs échelonnées de 3,5 à 5,1, selon le groupe. Ces longueurs moyennes constituent un indice de la qualité des productions des élèves en langue cible : il s'agit bien, dans un certain nombre de cas, de petites phrases. Il semble donc que les activités proposées aient permis de dépasser les limites souvent soulignées des productions des élèves, celles-ci étant trop souvent de complexité réduite et assez stéréotypées (réponse à une question fermée, répétition d'un mot, achèvement d'une phrase courte par exemple) (voir la synthèse de Blondin, Crépin & Mattar, 2005).

Les différences entre les groupes peuvent s'expliquer notamment par le choix des activités mises en œuvre par l'enseignant. Les observations suggèrent toutefois une piste d'explication supplémentaire pour les groupes C et G où la longueur moyenne des interventions du groupe est particulièrement élevée. Dans ces deux classes, les enseignants accordaient aux élèves plus de temps pour la phase de préparation à la présentation orale du travail du groupe. Or c'est une phase pendant laquelle les élèves répètent, parfois de façon très

systématique (parfois en duo pour optimiser le temps disponible), le travail préparé préalablement. Ce sont des interventions qui parfois sont lues avant d'être connues et prononcées sans support écrit. Les interventions longues sont donc plus nombreuses. Globalement, les interventions spontanées surviennent quant à elles plus généralement pendant la phase de résolution des tâches.

Pendant les 14 activités où l'utilisation exclusive de la langue cible est recommandée, 69,9 % des mots ont été prononcés en langue cible (7.889 mots sur 11.289 pour l'ensemble des groupes). Pendant les 16 activités où l'usage de la langue maternelle est autorisé, 41,3 % des mots ont été prononcés en langue cible (9.625 mots sur 23.330 pour l'ensemble des groupes).

Notons la situation particulière du groupe observé dans la classe B qui est celui où l'on s'exprime le plus en langue cible : 85,4 % des mots sont prononcés en langue cible, les valeurs individuelles variant de 78,2 à 93,6 %. C'est aussi le groupe où l'on prononce globalement le moins de mots (1.600 au total). Des caractéristiques de la classe B suggèrent une explication. Dans le cadre du projet d'établissement, ces élèves bénéficient d'un cours de langue à partir de la troisième année primaire, avec le même maître de langue, néerlandophone, qui s'adresse à eux exclusivement en langue cible. Dans ces conditions, les consignes de l'enseignant relatives à l'utilisation exclusive de la langue cible sont particulièrement bien suivies. Par ailleurs, les élèves réalisent les tâches proposées ou aboutissent au résultat escompté très rapidement. Pendant l'activité *Bon anniversaire*⁵ par exemple, tous les sous-groupes de la classe ont découvert la solution de l'énigme en moins de six minutes. De ce fait, le temps disponible pour les phases de clôture, habituellement riches en langue cible, est nettement plus important que dans les autres classes et élèves et enseignant y accordent beaucoup d'importance.

Et pour chacun des élèves ?

Dans quelle mesure les activités proposées permettent-elles à tous les membres d'un groupe de s'exprimer en langue cible et ce malgré les différences qui existent entre eux puisque les groupes constitués sont hétérogènes ?

Le nombre de mots prononcés en langue cible par chaque élève et la proportion qu'ils représentent par rapport à l'ensemble des mots prononcés en langue cible dans son groupe sont présentés dans le tableau 3.

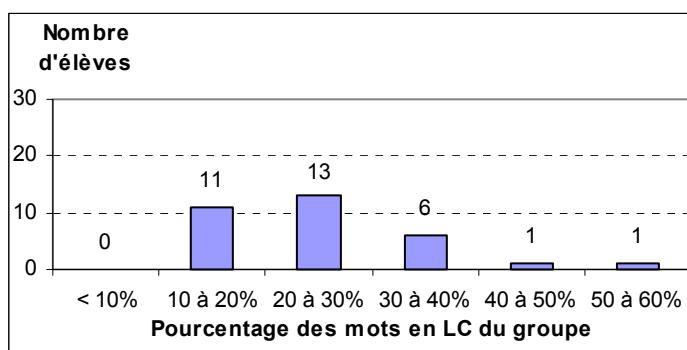
⁵ Après l'écoute d'une histoire, les élèves répondent en groupe à des questions permettant de découvrir la solution d'une énigme.

Tableau 4 : Répartition des mots en langue cible entre les membres des groupes

Mots en LC	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4
Nombre	549	716	905	771	291	250	574	252	1.041	860	867	655	453	706	506	361
Pourcentage	19	24	31	26	21	18	42	18	30	25	25	19	22	35	25	18
	E1	E2	E3	E4	F1	F2	F3	F4	G1	G2	G3	G4	H1	H2	H3	H4
Nombre	438	203	312	219	576	467	686	510	812	636	883	1.036	152	162	122	543
Pourcentage	37	17	27	19	26	21	31	23	24	19	26	31	16	17	12	55

Tous les élèves ont prononcé un nombre non négligeable de mots en langue cible. Si on ne prend pas en compte les groupes B et H, qui n'ont réalisé que 3 activités, les nombres de mots prononcés par un élève s'échelonnent de 203 à 1.041, soit 632 mots en moyenne.

L'équilibre dans la répartition des mots en langue cible est similaire à la participation globale (LC + LM) : les écarts par rapport à 25 % sont en moyenne de 6,7 % pour le nombre de mots total et de 6,1% pour le nombre de mots en langue cible. La classe H se distingue à cet égard avec notamment l'élève H4 qui prend plus encore l'ascendant sur ses coéquipiers en langue cible que sur l'ensemble des prises de parole.

Figure 2 : Nombre d'élèves à l'origine de différents pourcentages des mots en langue cible enregistrés dans leur groupe⁶.

Transcendant les différences entre classes, certaines activités semblent se distinguer comme aboutissant à une répartition particulièrement équitable de la langue cible : *Faire connaissance, A la maison*.

En synthèse, on peut dire que les dispositifs particuliers des activités permettent à tous les élèves de s'exprimer en langue cible.

⁶ La valeur indiquée comme limite supérieure de chaque classe est en réalité exclue : ainsi, par exemple, une éventuelle valeur de 20 % serait enregistrée dans la catégorie « 20 à 30% » et non dans la catégorie « 10 à 20 % ».

La longueur des interventions évaluée en calculant le nombre moyen de mots par intervention en langue cible fournit des indications importantes.

Tableau 5 : Nombre moyen de mots par intervention en langue cible par élève

Elève/classe	A	B	C	D	E	F	G	H
1	3,8	3,1	6,2	3,4	4,2	4,6	5,0	3,2
2	5,0	4,6	6,1	3,7	3,1	4,4	6,2	2,8
3	3,7	4,5	5,4	3,3	4,7	4,5	4,4	2,8
4	4,1	4,8	5,2	3,6	3,7	3,5	5,3	7,4
Moyenne	4,1	4,2	5,8	3,5	3,9	4,2	5,1	4,4

La longueur des interventions des élèves d'un même groupe est assez équilibrée et relativement proche de la moyenne du groupe avec toutefois quelques écarts plus importants. Pour expliquer une longueur moyenne des interventions d'un élève au-delà de la moyenne de son groupe, les observations suggèrent deux hypothèses. Il peut s'agir d'un élève dont le niveau de connaissance de la langue est supérieur à celui de ses coéquipiers et qui par exemple, répète en les complétant des morceaux de phrases ou des phrases commencées par les membres de son groupe (n'oublions pas que nous sommes en présence de groupes hétérogènes). La situation peut aussi s'expliquer aussi par le rôle particulier attribué à cet élève : ainsi, dans bien des cas, l'élève qui est nommé secrétaire du groupe récapitule en les répétant les réponses ou les productions de ses coéquipiers.

7. CONCLUSION

Les cours de langue n'ont évidemment pas pour seul objectif de « faire parler » les élèves : au-delà de la production d'interventions en langue cible, de prises de parole et d'interactions centrées sur la tâche, l'essentiel est de se rapprocher des objectifs assignés par les Socles de compétence (Ministère de la Communauté française, 1999) et concrétisés dans le programme. L'hypothèse générale sous-jacente à la présente étude est que la production orale par chacun des élèves et les interactions entre eux à propos de la tâche sont des conditions nécessaires : la plupart des spécialistes de l'apprentissage des langues ont aujourd'hui dépassé les vues extrêmes et peu现实的 de Krashen (1984) pour lequel écouter suffirait pour apprendre à parler (voir par exemple Swain, 1985).

Concernant la mesure des effets produits par les activités, les analyses quantitatives débouchent sur des constats extrêmement positifs puisqu'à quelques nuances près, toutes les hypothèses de départ ont pu être confirmées. À condition que l'enseignant ait bien saisi les dimensions de la coopération décrites et illustrées dans la brochure, qu'il respecte les particularités des

dispositifs proposés et qu'il mette en œuvre des moyens pour aider les élèves à collaborer, les activités proposées ...

- ... aboutissent à une répartition assez équitable des prises de parole ;
- ... permettent à tous les membres d'un groupe de s'exprimer en langue cible ;
- ... poussent les élèves à interagir et à réaliser les tâches de façon autonome tout en restant centrés sur le travail.

Il faut enfin souligner que c'est grâce à *l'hétérogénéité* des groupes que le dispositif conduit aux résultats décrits. Un groupe composé uniquement d'élèves faibles, en effet, ne pourrait produire des proportions importantes de langue cible. Dans un groupe d'élèves forts, par contre, les nombreux comportements d'entraide observés n'apparaîtraient pas, et ce serait autant d'occasions de prises de parole perdues.

8. RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appolonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal : La Chenelière.
- Abdullah, M., & Jacobs, G. (2004). Promoting cooperative learning at primary school. *Teaching English as a second or foreign language*, 7(4) (trouvé sur le site <http://www-writing.Berkeley.edu/TESL-EJ/ej28/a1.html> le 12/08/04).
- Blondin, C., & Straeten, M.-H.. (2002). *Dans quelles conditions les langues modernes sont-elles enseignées ? Enquête auprès des directeurs des écoles primaires et d'un échantillon de maîtres de langue, en Communauté française*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms : Research on teaching and learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Henrici, G. (1995). *Sprachenerwerb durch Interaktion ? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren.

- Johnson, R.T., & Johnson, D.W. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore : Brookes Press (trouvé sur le site <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html> le 4/12/2003).
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: a meta analysis. (trouvé sur le site <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html> le 4/12/2003).
- Krashen, S.D. (1984). Le pourquoi de sa réussite. *Langue et Société*, 12, 64-67.
- Ministère de la Communauté française (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Straeten, M.-H., & Blondin, C. (à paraître). *La communication dans les cours de langue moderne : Enquête et observations dans douze classes en Communauté française de Belgique*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2^e-Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Swain, M. (1985). Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass et C. Madden (Eds), *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachussetts : Newbury House Publishers, 235-253.
- Vygotsky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds) Vygotsky, aujourd'hui. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.