



L'apprentissage coopératif

Un outil au service des cours de langue en 5^e et 6^e années primaires

Synthèse de la recherche en pédagogie CF/05 I/04

Françoise CRÉPIN, Cathérine MATTAR et Christiane BLONDIN
Service de Pédagogie expérimentale – Université de Liège

L'article se base sur la deuxième phase d'une recherche qui vise à mettre l'apprentissage coopératif au service des cours de langue. Une douzaine de maîtres de langue ont collaboré à cette recherche. La première phase avait été principalement consacrée à la création des premières activités en étroite collaboration avec les maîtres de langue. Les mises en œuvre dans les classes avaient contribué, bien plus que les explications théoriques, à la sensibilisation et à l'adhésion des maîtres de langue aux principes qui fondent l'intérêt et l'efficacité de l'apprentissage coopératif.⁽¹⁾ Au cours de cette deuxième année de recherche, il s'agissait d'enrichir le répertoire d'activités et de proposer des documents clairs et accessibles à propos de la description et de la justification de l'approche coopérative et des indications méthodologiques en vue de la diffusion de l'outil final et de l'appropriation de la démarche par des enseignants extérieurs à la recherche.

Un bref rappel des 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* ».

Des observations menées dans des classes de langue en Communauté française en 1999 et en 2001, si elles ont effectivement révélé la présence d'un nombre important d'activités axées sur la dimension orale, ont également mis en évidence que l'objectif de communication, lui, n'est que peu, voire pas rencontré.

¹ Blondin, Crépin & Mattar (2005) décrivent les fondements théoriques et la justification de la démarche.

■ **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 ou achèvement d'une phrase courte 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 et Blondin) 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. Dans deux classes de 2e année primaire en immersion, les 16 enfants observés ont pris la parole en langue cible, à plusieurs reprises, lors d'activités d'apprentissage coopératif (Mattar et Blondin).

■ 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'égalité, l'hétérogénéité, la pleine participation, les habiletés sociales et l'évaluation sont aussi généralement mentionnées..

Que recouvrent ces deux concepts centraux que sont l'interdépendance positive et la responsabilisation ?

Lorsqu'il existe un but commun aux membres du groupe, qui ne peut être atteint que par l'apport de chacun d'eux, on parle d'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.

La méthode semble particulièrement appropriée au cas particulier de l'apprentissage des langues, dans la mesure où la coopération implique une certaine communication. Or, c'est dans l'interaction verbale/sociale que les compétences langagières se construisent chez le jeune enfant : Henrici (1995), 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.

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 du travail du groupe et d'influencer positivement la qualité des apprentissages réalisés.

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 la future brochure, 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.

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.

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 «*À 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.

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 (au lieu d'additionner les points de chacun au terme de l'activité, on additionne les différences entre les scores obtenus avant l'activité et après celle-ci).

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.

Les outils mis au point

Pour pouvoir réserver la troisième et dernière année de la recherche à l'évaluation finale et à la vérification des principales hypothèses (nombre et répartition des prises de parole, proportion des prises de parole en langue cible et en langue maternelle...), les chercheuses souhaitent disposer d'un répertoire varié d'une vingtaine d'activités avant la fin de l'année scolaire. Il s'agissait de couvrir au mieux d'une part l'éventail des compétences prescrites par les Socles de compétences et d'autre part les goûts et centres d'intérêt des élèves et des enseignants.

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 de leurs propres idées ou de celles qui ont été 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.

Au fil du travail, il est devenu plus aisé de construire des activités qui répondent mieux non seulement aux souhaits des enseignants mais également aux besoins des élèves, des activités qui tiennent compte de façon plus réaliste des éléments de contexte, des activités à travers lesquelles les spécificités de la coopération et les effets qu'elle produit apparaissent de plus en plus clairement.

L'outil final

La future brochure comprendra trois parties principales.

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

La deuxième partie fournira 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 débiter avec des activités d'apprentissage coopératif. La description détaillée des vingt-quatre activités constituera la troisième partie de la brochure. L'outil est complété par des pistes de nature à faciliter l'approfondissement de la réflexion par ses utilisateurs.

Les 24 activités

Dans le tableau proposé à la page suivante, 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 à utiliser (par exemple, *Aimes-tu ?*, *Les objets perdus*).

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. 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).

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					
Faire connaissance	3	LC	Réf	++	Expression orale
Arbre généalogique	2		Réf	+	Compréhension
Questions d'aide	3	LC	Réf	+	Expression orale
Vêtements, apparence physique					
Devine qui	4	LC		++	Expression orale
Avis de recherche	4		Réf	-	Expression orale
Tête et épaules	3		Réf	+	Expression orale
Animaux domestiques					
Bon anniversaire	4			++	Compréhension
Progression : animaux	4		Réf	+	Compréhension
Classe, école (consignes de classe, matériel scolaire)					
L'instituteur	4			--	Expression orale
Pliages en fête	2	LC	Réf	++	Expression orale
Progression : école	4		Réf	+	Compréhension
Vie quotidienne					
Les quatre saisons	4	LC	Réf	+	Compréhension
Week-end touristique	4	LC		++	Expression orale
Mini-history	3-4		Réf	+	Compréhension
La maison					
Le placard	4			+	Compréhension
La cuisine (étape 1)	4			+	Compréhension
La cuisine (étape 2)	4			-	Expression orale
Les objets perdus	4	LC		++	Expression orale
À la maison	4	LC		++	Expression orale
Annonces immobilières	4			++	Compréhension
Salutations, remerciements					
Docteur Tétenlair	2			++	Expression orale
Nourriture, boissons					
Aimes-tu ?	4	LC		++	Expression orale
Dans mon étagère	3	LC		++	Expression orale
Au restaurant	4			+	Expression orale

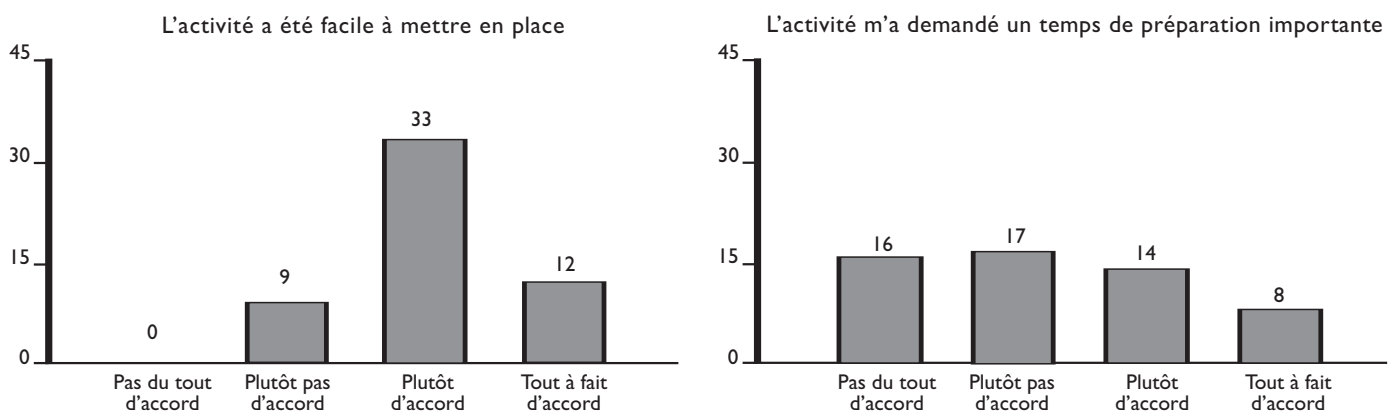
- Dans l'état où se trouve actuellement la future brochure, toutes les activités sont présentées selon un même canevas :
 - ◆ une courte présentation du thème abordé, des compétences développées, des structures grammaticales et du vocabulaire utilisés, du matériel fourni ou à prévoir et de la durée approximative ;
 - ◆ une description détaillée du déroulement des différentes phases de l'activité – préparation et phase de vérification ou d'apprentissage des prérequis – phase de travail en sous-groupe – mise en commun ou clôture (c'est dans cette partie que les éléments susceptibles de favoriser la coopération ou les modalités particulières pour un déroulement efficace sont mis en évidence) ;
 - ◆ des adaptations ou des prolongements possibles ;
 - ◆ quelques avis d'enseignants.

Les supports photocopiables sont regroupés en trois dossiers séparés selon la langue (néerlandais, anglais, allemand).

Les avis des enseignants

Après la mise en œuvre de chaque activité dans leurs classes, les enseignants étaient invités à rendre compte de l'expérience en complétant un **cahier de bord**. Dans ce questionnaire assez fouillé, les enseignants devaient décrire le plus précisément possible le déroulement de l'activité, ce qui avait particulièrement bien fonctionné pour les élèves, pour eux-mêmes, les difficultés rencontrées, les résultats d'une évaluation éventuelle des apprentissages, des suggestions d'aménagement de l'activité... Il était également demandé aux enseignants de se positionner sur une échelle à quatre degrés allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » à propos d'une série d'affirmations.

Cinquante-six questionnaires ont ainsi été complétés (mais certains enseignants ayant omis de répondre à l'un ou l'autre item, le nombre total de réponses obtenues varie, selon l'item, de 54 à 56). Un rapide examen des réponses indique clairement la prédominance des avis positifs par rapport aux aspects pratiques des mises en œuvre (voir la figure 1) : les activités sont généralement considérées comme faciles à mettre en place et le matériel est efficace (sauf dans un cas où une illustration a dû être améliorée) ; les avis relatifs au temps de préparation et au bruit et au désordre sont plus partagés. Le temps de préparation est un peu plus important dans un cas où le dispositif de départ a été modifié. En ce qui concerne le bruit et le désordre, d'une part les réflexions des enseignants lors des rencontres suggèrent que l'inquiétude est souvent plus faible après les premiers essais et d'autre part, la question confond la question de l'augmentation du niveau sonore – sans doute inhérente à la participation active des élèves – et celle du désordre, toujours à éviter.



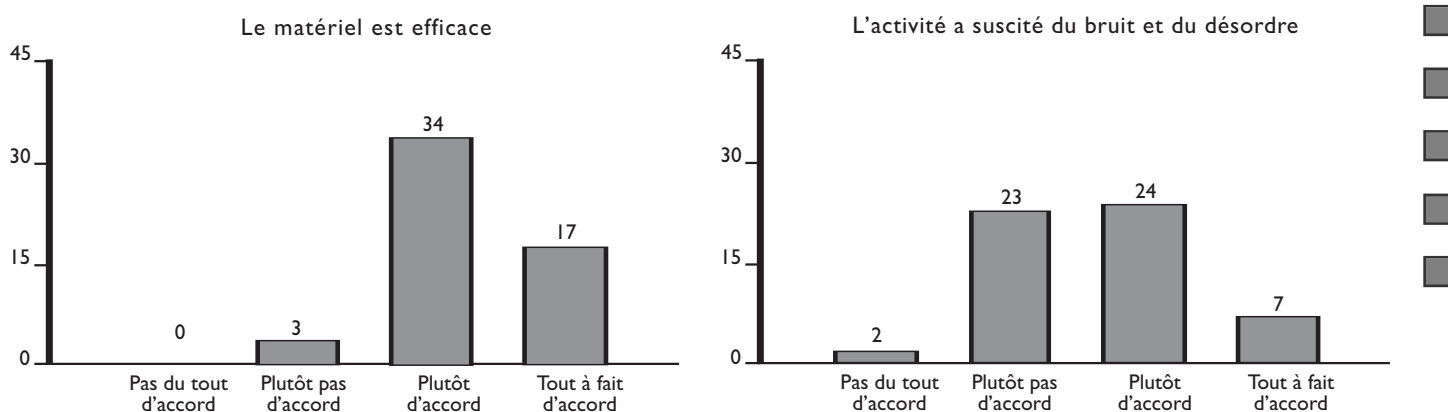


Figure 1 : Réponses des maîtres de langue à propos de propositions relatives à l'organisation matérielle des activités (N=56).

Le fait que les problèmes pratiques appréhendés par bon nombre d'enseignants semblent rapidement surmontés constitue un argument de poids pour engager de nouveaux enseignants dans une voie qu'ils auraient peut-être rapidement abandonnée après une première tentative infructueuse. Cela confirme en outre la pertinence des conseils et des mises en garde qui sont proposés dans la brochure : commencer doucement, dans les classes où on se sent le mieux, dans des groupes pas trop difficiles, commencer par des activités qui semblent plus simples, commencer par des groupes de deux, prendre patience, il faut un peu de temps pour que l'approche produise les bénéfices escomptés,...

Relevons que certains problèmes soulevés par les enseignants sont inhérents au dispositif expérimental. Une activité est créée, puis mise en œuvre par l'enseignant dans sa classe sans qu'il y ait, peut-être, une souplesse suffisante quant au moment de l'année scolaire ou au choix d'une activité en fonction du goût des élèves ou de leur niveau par exemple. Ces inconvénients, inévitables lors de la phase de création des supports, disparaîtront quand, à terme, les enseignants disposeront de l'ensemble des activités parmi lesquelles ils pourront choisir librement en fonction de leur contexte particulier.

A propos de l'adéquation des activités tant avec le niveau des élèves qu'avec le programme des études et les socles de compétences, les avis exprimés sont dans l'ensemble franchement positifs (voir la figure 2).

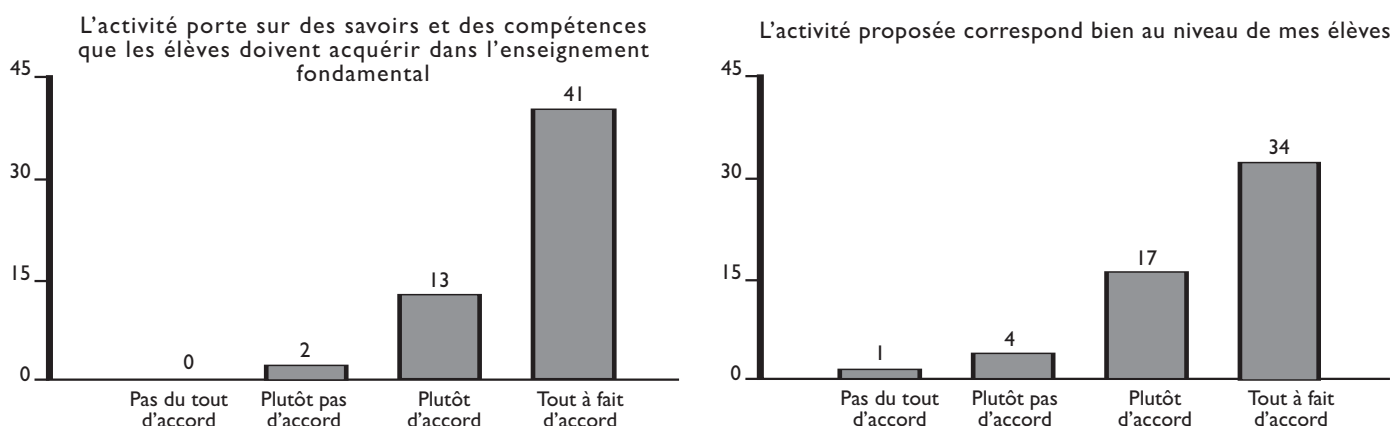


Figure 2 : Réponses des maîtres de langue à propos de propositions relatives à l'adéquation des activités (N=56).

Par ailleurs, la possibilité d'impliquer tous les élèves dans les tâches est largement reconnue. Selon les enseignants, l'implication est facilitée d'une part par la motivation des élèves à réussir les tâches proposées (dans tous les cas, les enseignants déclarent que les activités intéressent les élèves) et d'autre part par les dispositifs particuliers des activités (répartition du matériel ou des ressources, attribution de rôles...). La figure 3 présente l'ensemble des avis sur ce point.

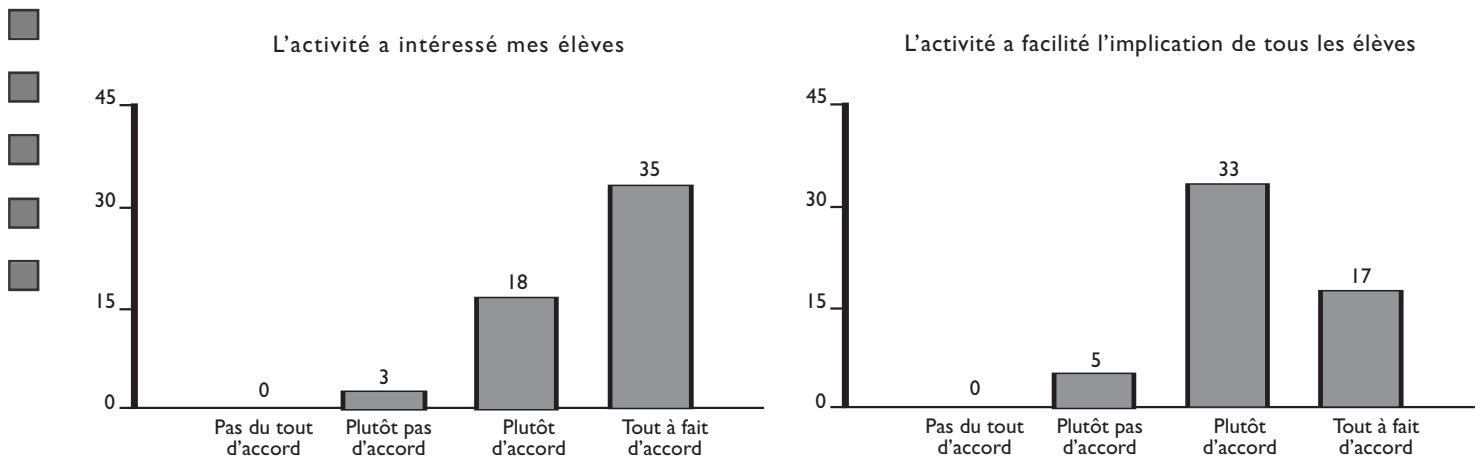


Figure 3 : Réponses des maîtres de langue à propos de propositions relatives à l'implication des élèves (N=56).

Trois autres propositions concernent la possibilité d'atteindre, via les activités, les objectifs visés et d'offrir des occasions plus nombreuses de prises de parole (voir la figure 4).

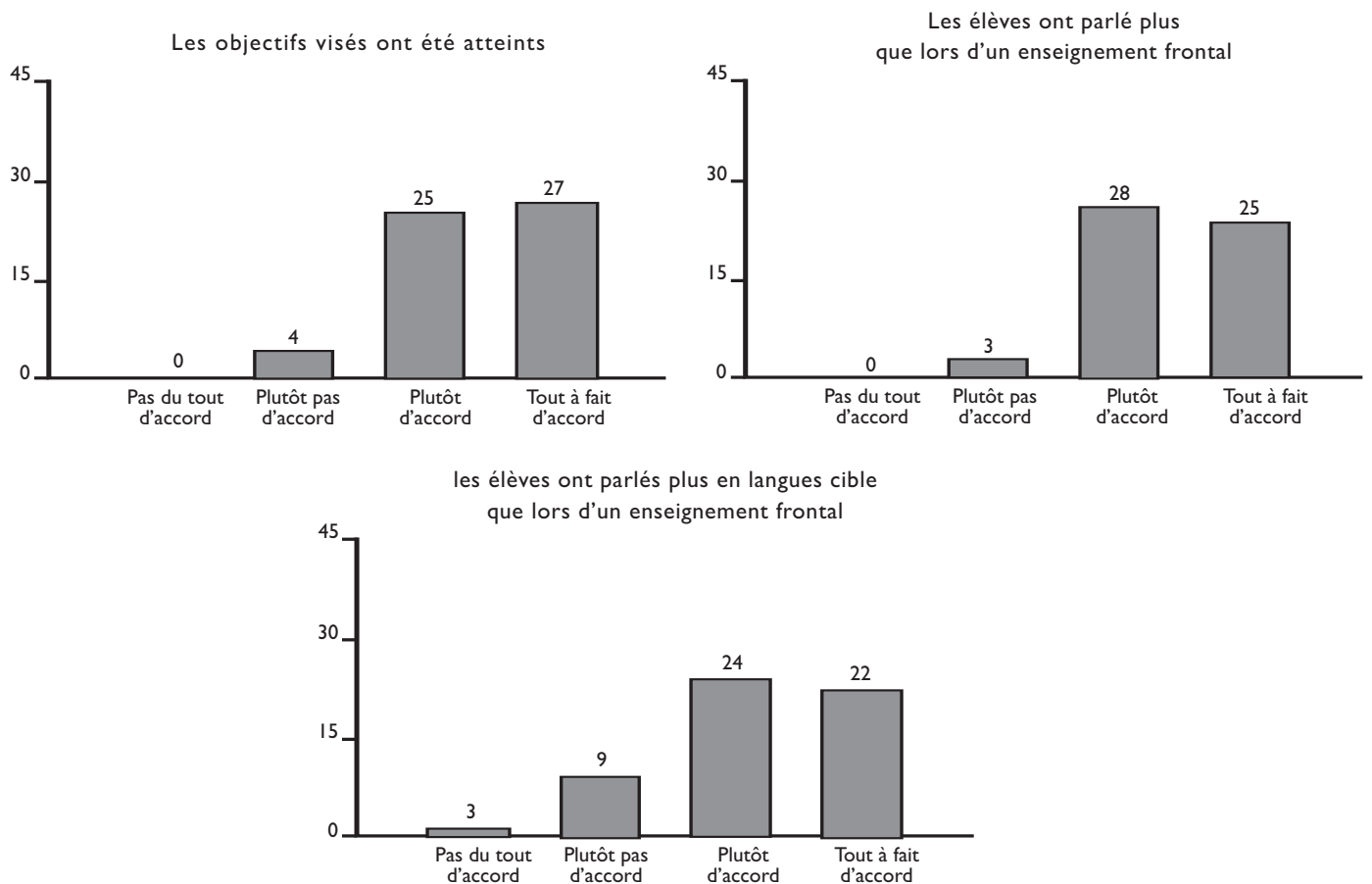


Figure 4 : Réponses des maîtres de langue à propos de l'efficacité des activités mises en oeuvre (N=56).

Les réponses à l'item « *les élèves ont parlé plus en langue cible que lors d'un enseignement frontal* » appellent plusieurs commentaires. Il n'est pas étonnant que les avis soient un peu plus nuancés sur ce point. Effectivement, si la plupart des activités visent explicitement l'expression orale en langue cible, certaines accordent la priorité à la compréhension à l'audition par exemple. Dans ce deuxième cas, les prises de parole en langue cible sont naturellement moins nombreuses et les prises de parole en langue maternelle pendant la phase de travail en sous-groupes ne sont pas à proscrire. La réglementation de l'utilisation de la langue cible demeure une préoccupation importante chez les enseignants, même si plusieurs reconnaissent l'intérêt de prises de parole en langue maternelle à propos de la langue cible. Ceci dit, les propos des enseignants confirment les constats de nombreuses recherches antérieures : en situation collective, les élèves ont très peu d'occasions de s'exprimer en langue cible et ces occasions ne sont pas réparties équitablement. Proposer régulièrement des activités qui offrent plus d'occasions à chaque élève de prendre la parole en langue cible constitue sans aucun doute un moyen intéressant d'améliorer le niveau des élèves à cet égard.

La suite de la recherche

La troisième année de recherche sera 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.

L'analyse et la mesure des effets des activités

Il s'agit 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. Rappelons qu'à ce stade il n'est pas envisagé d'évaluer un effet éventuel sur les performances des élèves : d'une part, les conditions méthodologiques d'une telle mesure ne sont 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.

Les observations et les enregistrements porteront principalement sur les interventions des élèves (nombre, durée ou longueur, répartition entre les élèves, langue(s) utilisée(s)).

L'analyse des prises de parole et des interactions des élèves fournira des éléments de réponses aux questions suivantes :

- ◆ La participation : chacun des élèves apporte-t-il bien sa contribution au travail commun ? Les prises de parole sont-elles équitablement réparties au sein du groupe ?
- ◆ Les prises de parole en langue cible : le groupe favorise-t-il bien l'utilisation de la langue cible ?
- ◆ Les interventions mixtes : dans quelle mesure les élèves recourent-ils à l'alternance ?

Pour ces différents paramètres, les chercheuses souhaitent analyser non seulement les fréquences moyennes, mais aussi leur distribution, et ce en fonction de certaines caractéristiques des élèves. Ainsi, par exemple, à propos des prises de parole en langue cible, il faudra notamment vérifier si les élèves habituellement plus silencieux trouvent aussi l'occasion de s'exprimer et si les bavards apprennent à écouter et à laisser parler les autres.

La préparation de la diffusion de l'approche

Dès la rédaction du projet de recherche, les chercheuses ont été animées d'un double souci : contribuer à la connaissance scientifique d'une approche pédagogique prometteuse et mettre à la disposition des maîtres de langue des moyens d'enseignements efficaces et appropriés à leurs objectifs.

- La section précédente a précisé la façon dont le recueil d'informations sur l'impact de l'apprentissage coopératif au niveau des processus d'enseignement et d'apprentissage sera réalisé. Il s'agit dans ce deuxième 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. Une partie de la troisième année de recherche sera consacrée à la préparation de la diffusion de l'approche.
-
- Concrètement, les textes décrivant l'approche, les indications méthodologiques et les activités d'apprentissage coopératif seront 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 ? ...
- Suite à cette phase, et après d'éventuels aménagements, l'outil sera mis à la disposition des maîtres de langue.

La suite du compte-rendu de cette recherche paraîtra dans le numéro 60

Bibliographie

BLONDIN, C., CRÉPIN, F., & MATTAR, C. (2005). Pour apprendre ensemble : tirer parti de l'apprentissage coopératif dans le cadre des cours de langue. *Informations pédagogiques*, 57, 27-36.

ABDULLAH, M., & JACOBS, G. (2004). Promoting cooperative learning at primary school. *Teaching English as a second or foreign language*, 7 (4) (<http://www-writing.Berkeley.edu/TESL-EJ/ej28/a1.html>) (12/08/04).

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 fremdspracherwerbs-spezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren.

MATTAR, C., & BLONDIN, C. (2006). Apprentissage coopératif et prises de parole en langue cible dans deux classes en immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*.

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.

SLAVIN, R. E. (1995). Research on Cooperative Learning and Achievement: What we know, What we need to know. <http://www.scov.csos.jhu.edu/sfa/cooplear.html>

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 de Liège.