



LA PÉDAGOGIE DE GROUPE ET L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

AU SERVICE DE L'EXPRESSION
ORALE ET ÉCRITE

ALEXANDRA ION-SOARE

 EDITURA
EVOMIND

2022

Alexandra Ion-Soare

**La pédagogie de groupe et l'apprentissage
coopératif au service de l'expression orale
et écrite**

ISBN: 978-606-9734-35-3

Editura EVOMIND

2022

Table des matières

Argument	5
Introduction.....	7
Première partie	11
Chapitre 1 : Introduction à l'apprentissage coopératif.....	11
1.1 Groupe et coopération – deux concepts nouveaux ?.....	11
1.2 L'apprentissage coopératif : définition, éléments essentiels, rôle du professeur, bienfaits	12
Chapitre 2 La mise en pratique	22
2.1 Types de groupes.....	22
2.2 Constitution des groupes de travail	24
2.3 Rôles des élèves	26
2.4 Conseils pour le bon fonctionnement du groupe.....	27
2.5 Quelques difficultés et des suggestions pour les surmonter.....	33
2.6 L'évaluation en contexte coopératif.....	35
Chapitre 3 : Méthodes, d'apprentissage coopératif au service de la production orale et écrite	38
3.1 Le CRCRL, les notions de production orale et écrite et les stratégies de production	38
3.2 Activités d'apprentissage coopératif pour développer la production orale et écrite ..	42
Deuxième partie	50
Chapitre I . Idées d'activités pour un apprentissage coopératif du FLE.....	50
1.1 Activités pour le niveau A1.....	50
1.2 Activités pour le niveau A2.....	56
1.3 Activités pour le niveau B1	71
1.4 Activités pour le niveau B2.....	81
Chapitre 2. Etude de cas : La coopération informelle , facteur de progrès ?.....	94
Conclusions.....	105
Annexe	108
Bibliographie	113

ARGUMENT

Le long du temps, la pédagogie a développé plusieurs stratégies, méthodes et techniques vouées à rendre le processus d'enseignement plus efficace. En pratique, l'enseignant de toutes les époques s'est heurté à plusieurs obstacles, parmi lesquels on compte encore aujourd'hui la démotivation des apprenants. Chaque professeur est donc à la recherche de stratégies, méthodes, idées à même de rendre les élèves plus motivés et intéressés par la matière qu'il enseigne. Chose d'autant plus difficile que l'école moderne est le lieu de rencontre des élèves ayant des capacités et rythmes différents et une personnalité marquée par le rejet constant des normes.

En classe de français langue étrangère un autre défi du professeur consiste à développer chez les apprenants les habiletés nécessaires à l'expression orale et écrite et de les encourager à s'exprimer en français, chose assez difficile si l'on prend en considération la timidité de certains élèves, la démotivation ou les habitudes plutôt passives formées par l'école roumaine, malgré les tentatives de réformes des dernières années.

Par ailleurs, la société a des attentes croissantes de la part de l'école, qui est appelée non seulement former des spécialistes dans tel ou tel domaine, mais également préparer les jeunes pour la vie. Or, qu'il s'agisse de la vie professionnelle, personnelle ou sociale, l'individu n'est et n'agit jamais seul, mais avec les autres, en interaction.

Dans ce contexte, les méthodes coopératives offrent une solution viable au professeur de FLE, étant susceptibles de consolider des attitudes positives envers l'apprentissage, d'améliorer les résultats et l'estime de soi chez les apprenants, de promouvoir l'entraide en classe, de développer la capacité de négociation ou de résolution des conflits. Mais pour que tant l'élève que l'enseignant puissent tirer profit des bénéfices de l'apprentissage coopératif, il est nécessaire que le second soit lui-même familiarisé avec ce type de travail et qu'il fasse preuve de compétence à structurer une classe selon les règles coopératives.

Aujourd'hui, les enseignants ayant essayé des méthodes de travail en groupe en classe de langue étrangère sont nombreux, et la plupart d'entre eux appellent cela pédagogie de groupe. En effet, l'apprentissage coopératif, syntagme utilisé notamment par les didacticiens américains, et la

pédagogie de groupe ont en commun le travail en petits groupes hétérogènes, avec un objectif commun. Mais dans l'apprentissage coopératif le but n'est pas seulement de faire les apprenants résoudre une tâche scolaire en utilisant les valeurs positives de la coopération, il vise également le développement même des habiletés nécessaires au travail en coopération.

Le présent mémoire traite de l'apprentissage coopératif tant du point de vue théorique (histoire, origines, caractéristiques) que du point de vue pratique, offrant des conseils pour les enseignants qui veulent structurer leur classe d'une manière coopérative, des pièges à éviter, mais aussi des propositions d'activités coopératives pour le développement de la production orale et écrite ou bien pour le développement des habiletés sociales.

INTRODUCTION

L'apprentissage coopératif est-il une méthode ou une méthodologie ? Si l'on se rattache à la définition de Christian Puren, dans *l'Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, on pourrait assimiler l'apprentissage coopératif à la méthode c'est-à-dire un ensemble de techniques et de procédés utilisées par l'enseignant afin d'obtenir de la part de l'élève un certain comportement. Cependant, si l'on prend également en considération la terminologie employée par les spécialistes roumains dans ce domaine (qui utilisent le terme « méthode » dans un sens plus restreint), on va nommer l'apprentissage coopératif un ensemble de méthodes, ou une stratégie comprenant, par exemple, la méthode de la mosaïque, la méthode des chapeaux pensants, la méthode du projet, etc.

A son tour, la méthodologie est définie par le même Puren comme « ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites »¹

De ce point de vue, les méthodes sont subordonnées aux méthodologies en ce que les dernières choisissent, articulent, organisent les premières d'une manière cohérente et originale. Autrement dit, chaque méthodologie se caractérise par un ensemble de méthodes qui en assurent la spécificité. Ainsi, la méthodologie traditionnelle, largement adoptée du XVIII^e siècle, jusqu'à la première moitié du XX^e siècle, utilisait la méthode grammaire/traduction, basée sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, plaçant, donc, l'oral en second plan. La langue employée en classe était la maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique, du professeur vers les élèves. L'enseignant dominait entièrement la classe, en détenant le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions corrigeait les réponses.

La méthodologie directe, qui apparaît vers 1901, dans un contexte où les sociétés n'ont plus besoin d'une langue exclusivement littéraire, mais d'un outil de communication bénéfique au développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques. La méthodologie

¹ Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-Clé International, Paris, 1998, p.11

directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : la méthode directe, la méthode active et la méthode orale. Par méthode directe on désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un réel bouleversement dans l'enseignement des langues vivantes. Par la méthode orale on désigne l'ensemble des procédés et des techniques visant à encourager la pratique orale de la langue en classe. La méthode active suppose un ensemble de techniques impliquant activement l'élève. On faisait appel même à l'activité physique, pour la dramatisation des saynètes ou la lecture expressive, accompagnée de mouvements corporels. L'écoute et la prise de parole sont encouragées chez l'apprenant.

La méthodologie active trouve sa place sur l'axe du temps entre 1920 et 1960 et se veut un compromis, une variante d'équilibre, car on y retrouve des caractéristiques appartenant tant à la méthodologie traditionnelle qu'à la méthodologie directe. Ainsi, on réintroduit l'usage de la langue maternelle, entre certaines limites et on revient au texte en tant que support didactique. L'apprentissage du vocabulaire est organisé autour des thèmes de la vie quotidienne et la grammaire sera enseignée de manière inductive avec l'accent mis sur la morphologie. Pour la première fois, on devient plus conscients du psychique de l'élève et plus soucieux de créer dans la classe un climat favorable à l'apprentissage. Ainsi, selon F.Closset, cité par Christian Puren, les deux règles essentielles qu'un professeur doit respecter sont :

- « exploiter le besoin d'activité individuelle et collective ; en créant entre les élèves l'esprit de collaboration, l'esprit d'entraide ;
- -créer une atmosphère favorable à l'épanouissement de la confiance, de la sympathie, du libre élan, de la belle humeur². »

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale afin de répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant des langues étrangères. Elle est basée sur la méthode orale, mettant, donc l'accent sur la capacité à communiquer à l'oral. Cette méthodologie s'est formée sur les fondements théoriques de la linguistique structurale distributionnelle et du béhaviourisme, comme théorie psychologique de l'apprentissage. Le béhaviorisme est défini dans le Dictionnaire de didactique des langues comme « théories psychologiques du comportement, à fondement expérimental, qui établissent une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse qu'ils entraînent de la part de l'organisme. »³. Le langage est donc vu comme un type

²Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-Clé International, Paris, 1998, p.223

³Gallison, Robert, *Dictionnaire de didactique des langues*, in Puren, C, *Histoire des méthodologies des langues*, Nathan-Clé International, Paris, 1998, p 301

de comportement humain, formé à partir du réflexe conditionné : si la réponse donnée au stimulus est renforcée par une récompense, l'association entre le stimulus et la réponse est elle-même renforcée, ce qui déterminera l'apparition de la même réponse à chaque réapparition du stimulus. B.F Skinner va déduire de cette conception du langage une théorie de l'apprentissage automatisé d'une langue étrangère, qui placera au centre de ses techniques les exercices structuraux.

Pourtant, cette théorie sera remise en cause plus tard, car, en effet, apprendre une langue n'est pas une simple acquisition d'automatismes contrôlés par un stimulus, cela suppose en plus la capacité à produire et à comprendre des énoncés nouveaux, dans des situations différentes.

La méthodologie SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle), ou méthodologie St.Cloud-Zagreb s'appuie elle aussi sur le structuralisme et le béhaviorisme, mais on constatera une adhésion moins radicale aux exercices structuraux. Cette méthode, développée, vers le milieu du XX^e siècle, trouve son originalité dans l'emploi de l'utilisation conjointe de l'image et du son, car, sous l'influence de Gestalt, la langue est considérée maintenant comme un ensemble acoustico-visuel et l'apprentissage passe par l'oreille et la vue. La méthode audio-visuelle s'appuie sur un document de base dialogué (il s'agit de dialogues en situation de vie quotidienne les plus courantes) conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. L'apprentissage se fait par immersion, imprégnation directe : le lexique est enseigné sans recours à la langue maternelle alors que la grammaire est enseignée de manière intuitive. Par certains aspects, notamment la mise de la grammaire au service de la communication, elle ouvre la voie aux approches communicatives.

L'approche communicative est née au milieu des années 1970, en réaction contre les méthodologies audio-orale et audio-visuelle fondées sur le distributionalisme bloomfieldien et le béhaviorisme skinnerien. Noam Chomsky reproche à la première théorie son incapacité d'offrir au locuteur la possibilité d'engendrer un nombre illimité de phrases, et à la seconde sa conception sur l'acquisition du langage : le langage ne s'acquiert pas par imitation, mais par un processus actif de construction de sens. Sur le plan des théories linguistiques, l'approche communicative s'appuie sur plusieurs modèles : la sociolinguistique (compétence de communication) et la pragmatique (actes de paroles). Sur le plan des théories d'apprentissage, elle est sous-tendue par les théories cognitivistes qui considèrent l'apprenant comme un être doté d'un cerveau lui permettant de traiter l'information nouvelle en fonction de l'information stockée antérieurement en mémoire et par les théories constructivistes selon lesquelles l'apprentissage est conçu comme un « processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition »⁴. L'approche communicative vise le développement de la compétence communicative qui, ne se limite pas à la

⁴Legros, Denis et Crinon, Jaques, cités sur www.didafle.com, (14/01/2015)

maîtrise des règles grammaticales (compétence linguistique), mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles (compétence discursive) et aux stratégies permettant de compenser les défaillances de la communication. Dans l'approche communicative, l'apprenant est considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage, le point de départ de l'élaboration du cours. La centration sur l'apprenant implique aussi la prise en compte du vécu quotidien de l'apprenant et de ses spécificités culturelles. C'est ce qui explique l'attachement de l'approche communicative aux documents authentiques comme supports aux activités. Le recours à ces documents permet à l'apprenant de travailler sur des échanges réels, d'apprendre une langue variée socialement et de se préparer à la communication hors de la classe.

L'approche actionnelle apparue depuis le milieu des années 90, reprend, en grandes lignes, les concepts de l'approche communicative, tout en y ajoutant l'idée de « tâche ». Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, l'apprentissage est vu comme une activité sociale et l'apprenant comme un acteur, qui doit accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières). Pour cela faire, l'élève va mobiliser des compétences, qui dépassent la simple maîtrise des savoirs linguistiques et va mettre en œuvre des stratégies. Donc, de cette perspective, les activités de classe sont étroitement liées aux activités sociales que les apprenants seront appelés à accomplir en société.

Comme fondement théorique, on peut remarquer l'influence du socioconstructivisme de Vygotski, qui souligne le « rôle que la société a joué dans le développement d'un individu »⁵ et pour qui « l'apprentissage est le fruit d'une interaction sociale »⁶. Ce qui signifie que l'apprentissage et l'acquisition de la connaissance devrait se faire dans un cadre social et nécessite donc l'interaction entre différents individus. Elle met donc l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. En définitive, on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres, d'où la place de choix accordée à la COOPÉRATION et au travail de GROUPE.

⁵Source: www.renforce.net(28/12/2014)

⁶ Ibidem

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION A L'APPRENTISSAGE COOPERATIF

1.1 Groupe et coopération – deux concepts nouveaux ?

Une définition simplificatrice de l'apprentissage coopératif réduirait celui-ci au travail de groupe. En consultant un dictionnaire, on observera plusieurs définitions du mot « groupe ». *Le Petit Robert* nous en donne les acceptions suivantes :

1. Ensemble de personnes réunies dans un même lieu ; dans ce sens, la classe même représente un groupe ;
2. Ensemble de personnes ayant des caractères en commun (indépendamment de leur présence au même endroit).

Mais, comme c'est de l'apprentissage coopératif que nous traitons, à l'idée de travail par groupes s'ajoute une autre : celle de coopération, définie par *le Petit Robert* comme « action de participer à une œuvre commune. »⁷. Ainsi, du point de vue « coopératif », le groupe serait un ensemble d'individus ayant un but commun et s'influencent réciproquement. D'où une certaine confusion entre la **pédagogie de groupe** et l'apprentissage coopératif. Confusion justifiée, car l'essentiel, c'est-à-dire faire travailler les élèves ensemble, au sein de petits groupes, lors des activités scolaires, reste le même pour les deux. Toutefois, l'apprentissage coopératif dont les origines sont à chercher en Amérique (où la psychologie sociale a influencé les travaux de plusieurs chercheurs en éducation), met plus l'accent sur la dimension sociale. Il n'est pas seulement une forme d'organiser l'enseignement utilisée pour que le professeur et les apprenants atteignent les objectifs scolaires, mais il devient également un moyen de former chez les apprenants des habiletés sociales telles l'entraide, la résolution des conflits, la négociation, la communication efficace, etc.

Même si c'est le socioconstructivisme de Lev Vygotski qui a consacré le travail en groupes et la coopération, l'utilisation du groupe en tant que forme de travail en classe n'est pas pour autant nouvelle. L'entraide et la coopération dans l'apprentissage remontent aux temps de Socrate ou de Jan Amos Comenius, lequel posait les premiers jalons de l'enseignement mutuel dans la perspective « d'aider les nouveaux venus, surtout parmi ceux qui sont en retard sur les autres. »⁸.

⁷*Le Petit Robert*, Ed Dictionnaire le Robert, 1993

⁸<http://home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/cooperation.htm> (20/03/2015)

Plus tard, au lendemain de la Première Guerre Mondiale, Adolphe Ferrière et Henri Wallon adeptes du mouvement appelé L'Éducation Nouvelle, prônaient le rôle de la coopération qui « enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité. »⁹

Fondateur du mouvement mentionné ci-dessus, Roger Cousinet oppose le cours magistral préconisé dans l'enseignement traditionnel au travail collaboratif qui répond, selon lui, au besoin de l'enfant d'agir socialement et supprime la dichotomie entre la vie de la classe et la vie de la cour. Il souhaite amener les enfants à collaborer sans l'intervention du maître, en introduisant **le travail libre par groupes** qui permet aux enfants d'apprendre à s'exprimer, à écouter et à comprendre autrui tout en se méfiant d'eux-mêmes.

Le philosophe américain John Dewey considère que motivation intrinsèque des membres d'un groupe à travailler vers un but commun est donc centrale au travail coopératif. Il s'ensuit qu'en plus de s'assurer de la participation active des élèves à une démarche coopérative, il faut respecter leurs intérêts et leurs besoins afin qu'ils s'engagent dans l'élaboration et l'atteinte de buts communs. C'est ainsi qu'il a consacré la pédagogie du projet.

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

Stacie Goffin, Catalina Ferrer et Joan Gamble, Roger et David Johnson comptent parmi les nouveaux théoriciens et adeptes de la coopération et du travail par groupes, chacun soulignant d'autres aspects de cette pédagogie : la négociation, la coopération spontanée ou l'interdépendance positive.

Il résulte que la coopération et le travail en groupe ont accompagné les réflexions sur l'éducation depuis les temps anciens, mais c'est surtout à partir du XX^e siècle qu'on commence à la théoriser et à la valoriser, sous la forme de plusieurs méthodes de travail différentes.

1.2 L'apprentissage coopératif : définition, éléments essentiels, rôle du professeur, bienfaits

Denise Gaudet (1998) propose une définition de l'apprentissage coopératif qui englobe l'ensemble des méthodes : « La coopération en éducation est une forme d'organisation de

⁹http://www.lepontsuperieur.eu/upload/tinyMCE/ressources_documentaires/mem/FI/2003-2005/Ribault.pdf(20/03/2015)

l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche »¹⁰

De son part, Philip.C.Abrami (1996) le définit de la manière suivante : « stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves »¹¹

Elizabeth G.Cohen (1994) donne la définition suivante : « 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 »¹². L'auteur 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, l'enseignant exerce un contrôle par l'évaluation du produit final.

On retrouve bien évidemment dans ces les définitions, quelques valeurs constantes du travail coopératif, telles : le but commun, l'interdépendance positive, la taille relativement restreinte du groupe. En résumant les idées précédentes, on pourrait affirmer que l'apprentissage coopératif est une forme de travail en classe qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes travaillant selon des procédés préétablis, assurant la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire.

D'autre part, Johnson et al¹³ nous disent ce que la coopération n'est pas. Selon eux, coopérer ce n'est pas mettre les élèves à la même table juste pour les faire chatter pendant qu'ils font du travail individuel ; ce n'est pas non plus assigner une tâche à un groupe d'élèves, dont un seul, le plus doué, travaille tandis que les autres ne font rien ; coopérer ne signifie pas entrer en compétition

¹⁰Gaudet, Denise, *La coopération en classe*, Les Editions de la Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, Québec, 1998, p3

¹¹Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p1

¹²Cohen ,G.Elizabeth, *LE TRAVAIL DE GROUPE : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1994, p128

¹³Johnson, W.David, Johnson T. Roger, Holubec, Edythe Johnson, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Minnesota, 1991

pour atteindre un but commun le plus vite possible ou pour démontrer qu'on est le leader du groupe.

Individualisme, compétition et coopération

Quelle que soit la matière enseignée, le nombre d'élèves ou leur âge, le professeur peut organiser son travail en trois manières :

-les élèves travaillent indépendamment, chacun a sa place, pour atteindre un certain niveau de compétence ;

- les apprenants s'adonnent à une lutte, à la fin de laquelle il y aura des gagnants et des perdants ;

-les apprenants travaillent ensemble, en petits groupes, pour atteindre un objectif commun. Dans une situation d'apprentissage coopératif, l'élève apprend qu'atteindre son propre objectif d'apprentissage n'est possible que si les autres atteignent les leurs¹⁴.

Selon Johnson et al¹⁵, les styles individualiste et compétitif ne peuvent que s'ajouter à la coopération, quand cela est nécessaire, et non pas devenir prédominants en classe. Car, selon eux, c'est le travail en coopération qui prépare l'apprenant le mieux aux exigences de la vie sociale et professionnelle, caractérisées par l'interdépendance, communication, pluralisme, interconnexions.

Apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif :

Certains auteurs font la distinction entre apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif. Ainsi, Ted Panitz, cité par Jean Gamble, donne l'explication qui suit : « Dans l'apprentissage collaboratif, l'individu est responsable de ses actions, ce qui inclut son apprentissage et le respect des habiletés et de la contribution de ses pairs. Pour ce qui est de

¹⁴Johnson, W.David, Johnson T. Roger, Holubec, Edythe Johnson, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Minnesota, 1991

¹⁵ibidem

l'apprentissage coopératif, l'interaction est structurée afin de faciliter la réalisation d'un but ou d'un produit spécifique par les gens qui travaillent ensemble en groupe »¹⁶.

L'apprentissage coopératif est plus centré sur l'enseignant qui prend la responsabilité de la tâche ; par contre, l'apprentissage collaboratif est plus centré sur l'apprenant. Vu sous cet angle, l'apprentissage coopératif donne moins de pouvoir aux élèves.

Les composantes de l'apprentissage coopératif

Les cinq éléments constitutifs obligatoires de l'apprentissage en coopération sont¹⁷ :

1. L'interdépendance positive

Pour créer une activité de coopération, l'enseignant doit faire les membres du groupe croire qu'ils sont tous pour un et un pour tous (ou, selon l'expression très plastique employée en anglais par les auteurs, « sink or swimtogether », c'est-à-dire soit on se noie soit on nage ensemble). L'interdépendance positive suppose que les apprenants soient conscients des liens qui les unissent aux autres membres du groupe de sorte que la réussite individuelle est impossible sans la réussite de tous les coéquipiers. Autrement dit, les élèves doivent se rendre compte que le travail de chacun peut apporter des bénéfices au groupe entier et que pour cela faire, ils doivent synchroniser leurs efforts, partager les ressources, s'entraider et célébrer leur réussite commune.

S'il y a de l'interdépendance positive, alors :

- la contribution de chaque membre est indispensable pour le succès du groupe ;
- chaque personne du groupe a une contribution unique, définie par ses propres ressources et compétences et par son rôle à l'intérieur du groupe.

Pour que les apprenants se soucient également de la réussite de leurs coéquipiers, le professeur devrait leur imposer un objectif de de groupe ou mutuel. Par exemple, on pourrait leur dire « apprenez le matériel donné, tout en vous assurant que tous vos coéquipiers ont, à leur tour, appris le matériel ». L'interdépendance peut être renforcée aussi par des récompenses (ex : « si chaque membre du groupe obtient au moins 90 points, chacun va en recevoir encore 5 »), la technique du matériel partagé (chaque membre du groupe recevra seulement une partie de l'information nécessaire pour l'accomplissement de la tâche) ou par les rôles complémentaires (rédacteur, lecteur, stimulateur).

2. L'interaction face à face

Les membres du groupe doivent se trouver à proximité les uns des autres pour favoriser le dialogue de façon à pouvoir en permanence s'entraider, échanger des idées et encourager les autres

¹⁶Jean Gamble, *Pour une pédagogie de la coopération*, revue : *Éducation et francophonie*, Volume XXX, No 2, automne 2002. <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>(19/06/2015)

¹⁷Johnson, W.David, Johnson T. Roger, Holubec, Edythe Johnson, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Minnesota, 1991

à faire des efforts pour apprendre. Les effets positifs de l'interaction face à face sont la formation de certaines habiletés sociales, grâce à l'entraide, à l'encouragement mutuel, au feedback des autres membres du groupe et le développement des habiletés cognitives, grâce à l'accomplissement des tâches nécessitant la capacité de raisonnement critique.

Pour que les élèves puissent bénéficier au maximum des bienfaits de l'interdépendance positive, l'enseignant devrait former des groupes assez restreints (2 – 6 membres), vu que moins on est nombreux dans un groupe, plus on a besoin de la contribution de chaque membre du groupe et vice-versa.

3. La responsabilité individuelle

Dans un groupe, il est important de savoir quels sont les membres qui ont besoin de plus de soutien et encouragement, mais cela ne veut pas dire que les « moins doués » peuvent se soustraire au travail. Tous doivent savoir que la réussite du groupe dépend des efforts de chaque membre, car, en fin de compte le but ultime de l'apprentissage coopératif est celui de rendre chaque individu plus fort. Si les élèves apprennent à résoudre un problème ou à utiliser une stratégie en groupe, dans un second temps, ils seront capables de le faire tout seuls.

Il y a quelques conseils pour rendre les apprenants conscients de leur responsabilité individuelle :

- leur faire savoir, dès le début de la tâche, que chacun doit apporter sa contribution, que chaque membre est responsable de la réussite de la tâche ;
- observer les efforts de chaque membre du groupe pour l'accomplissement d'une tâche donnée ;
- donner du feedback tant au groupe qu'aux individus ;
- aider les grouper à éviter les efforts inutiles ou redondants.

4. Les habiletés interpersonnelles et de groupe

On ne naît pas tous avec l'habileté d'interagir efficacement avec les autres. Les compétences sociale et interpersonnelle n'apparaissent pas comme par magie quand on en a besoin, c'est pourquoi le professeur doit apprendre à ses élèves les compétences nécessaires à la coopération au sein du groupe et la manière dont ils doivent en faire usage afin d'accroître la productivité du groupe. Les élèves devront apprendre à se connaître réciproquement, à avoir confiance en leurs coéquipiers, à communiquer clairement et sans équivoque, à accepter et soutenir les autres, mais aussi à résoudre les éventuels conflits.

5. La réflexion en groupe

Cela veut dire que les membres du groupe discutent de l'efficacité de leur travail par rapport à la tâche à accomplir et aux relations entre eux. Les membres du groupe doivent cerner

les actions qui ont été utiles et celles qui n'ont mené à rien de bon dans le but de décider s'ils suivent le bon chemin ou s'il faut changer quelque chose. La réflexion de groupe permet aux membres de maintenir des relations de travail amiables, facilite le développement des habiletés sociales, permet aux membres d'avoir un feedback sur leurs actions. Pour obtenir une bonne réflexion de la part du groupe, l'enseignant devrait affecter assez de temps pour cette action, souligner le feedback positif, rendre cette activité claire et non vague, exprimer concrètement ses attentes en ce qui concerne la réflexion en groupe.

Le rôle du professeur

Il est aujourd'hui bien connu que l'enseignement devrait se centrer sur l'apprenant et non sur l'enseignant. D'où le changement de perception du rôle du professeur, qui est devenu, de ce que les Anglais appellent « the sage on the stage » (le maître du jeu), « the guide on the side » (c'est-à-dire le guide discret). En effet, lors de la mise en place de travaux de groupe, le maître perd sa place de « leader » et ne se retrouve plus devant ses élèves pour leur transmettre le savoir, mais placé en position de retrait, souvent au fond de la classe ou à côté des apprenants, pour aider ces derniers à découvrir des savoirs et à développer des habiletés.

Selon Johnson et al¹⁸, le professeur doit :

1. marquer clairement les objectifs de la leçon. Il doit formuler tant des **objectifs académiques, cognitifs**, que **des objectifs coopératifs**, liés aux habiletés sociales qui seront sollicitées lors de la classe.

2. **prendre des décisions** en ce qui concerne l'organisation des groupes d'apprentissage, avant le début de la classe ;

3. **expliquer clairement la tâche** que les apprenants doivent accomplir, tout en veillant à ce que les élèves travaillent ensemble, qu'il y ait de la responsabilité individuelle et tout en communiquant les critères de réussite et ses attentes en matière de coopération ;

4. **observer le travail** des groupes et **intervenir** pour ajuster le processus d'apprentissage et la manière dont les élèves coopèrent.

Tout d'abord, il **observe** si tous les élèves travaillent ensemble. Il vérifie à ce niveau s'il y a l'interaction face à face, si les groupes font ce qu'on leur a demandé de faire, s'il y a des membres, à l'intérieur du groupe, qui sont confus. Ensuite, l'enseignant-observateur doit voir comment les élèves travaillent : sont-ils en train d'accomplir la tâche demandée ? Discutent-ils ? Chaque membre du groupe peut-il expliquer le travail du groupe ou donner des réponses ? Eprouvent-ils

¹⁸Johnson, W.David, Johnson T. Roger, Holubec, Edythe Johnson, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Minnesota, 1991, p2:3

des habiletés sociales comme l'entraide ? Mais pour que l'observation soit vraiment efficace, l'enseignant doit concevoir un plan d'observation : il peut, par exemple, observer un seul groupe pour toute la durée de la classe, ou observer chaque groupe pour 5 minutes, ou encore observer le comportement de certains élèves seulement. Il peut utiliser une fiche préparée à l'avance. Plus les informations collectées par le professeur dans la fiche sont concrètes, plus elles seront utiles tant à l'enseignant qu'aux apprenants.

Pourtant, notons qu'il ne s'agit pas d'une simple observation passive, car l'enseignant doit aussi **intervenir** chaque fois que cela est nécessaire, en apportant des explications aux membres qui n'ont pas très bien compris, en encourageant oralement les réussites des groupes ou en les aidant à corriger les erreurs, en changeant les rôles assignés aux élèves ou en leur rappelant ce qu'on attend d'eux du point de vue de la tâche et de la coopération. Il intervient donc au niveau de la compréhension et de l'accomplissement de la tâche cognitive aussi bien que de la tâche coopérative.

Selon les dysfonctionnements observés, le professeur peut intervenir pendant le travail ou à la fin, à l'intérieur du groupe ou devant la classe, mais ce qu'il ne devrait jamais faire en intervenant c'est de résoudre le problème du groupe. L'enseignant devrait seulement présenter au groupe ses observations, le guider pour que les membres identifient et résolvent le problème eux-mêmes.

5. **Évaluer** les résultats des élèves et les aider à réfléchir sur le travail qu'ils ont fait.

Le professeur doit évaluer le produit du groupe en faisant appel à un ensemble de critères très bien mis au point et corrélés avec les objectifs de la leçon. Mais, à part la réalisation de la tâche cognitive proprement-dite, il doit également donner du feedback sur la manière dont les membres du groupe ont collaboré. En outre, même si le temps est assez limité, le professeur aide les groupes à réfléchir sur leur travail, car, on le sait bien, les élèves apprennent mieux à partir des expériences qu'ils soumettent à un processus de réflexion personnelle et de groupe.

Les bénéfices de l'apprentissage coopératif

Du côté **de l'élève**, on peut regrouper les avantages de l'apprentissage coopératif en trois catégories¹⁹ correspondant aux niveaux cognitif, social et affectif.

Du point de vue **cognitif**, le travail en groupes coopératifs développe l'esprit critique, la capacité de synthèse et le raisonnement logique. De plus, puisqu'il découvre et manipule, l'apprenant retient mieux. « En langue seconde, le travail de groupe appliqué à des tâches qui font appel à de véritables intentions de communication favorise l'expression orale, soit la communication

¹⁹Lavergne, Nicole, Québec français, no. 103, p. 26-29
[http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377390/585556ac.html?vue=resume\(01/07/2015\)](http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377390/585556ac.html?vue=resume(01/07/2015))

en contexte naturel et significatif. »²⁰ Les personnes y utilisent plus souvent des connecteurs et des articulateurs logiques, éléments difficiles à faire acquérir quand le contexte ne s'y prête pas. D'autre part, par la responsabilité individuelle, les apprenants se voient obligés d'étudier d'une manière sérieuse et profonde, de clarifier, de demander des éclaircissements à leurs collègues ou au professeur, de faire des abstractions, de reformuler, afin de comprendre et d'être compris en même temps. Tandis qu'en général les élèves ont tendance à être superficiels dans l'apprentissage, la situation dans laquelle ils sont placés avec le travail coopératif exige une certaine profondeur de leur part et les amène à pratiquer toute la gamme des capacités intellectuelles : l'analyse, la synthèse, la critique, la créativité, la résolution de problèmes, la prise de décision et la métacognition. Enfin, les chercheurs ont mis en évidence les conséquences bénéfiques des conflits sociocognitifs, qui résultent de l'intériorisation d'un point de vue différent du point de vue propre.

Au niveau des compétences **sociales**, l'apprentissage coopératif contribue visiblement au développement des habiletés relationnelles et à l'établissement de relations interpersonnelles positives. Les apprenants deviennent plus tolérants et soucieux des autres et communiquent mieux avec l'enseignant aussi. En outre, ils développeront des stratégies de résolution des conflits, seront plus ouverts vers les autres et plus désireux d'aider leurs collègues. Les études faites par les chercheurs américains, tels Johnson & Johnson, ont démontré, d'une part, que ces habiletés sociales seront appliquées par les apprenants dans la vie réelle, ayant des répercussions comme la diminution de l'agressivité. D'autre part, le développement des compétences sociales est censé avoir un impact positif sur l'attitude envers l'école et, implicitement sur le rendement scolaire.

L'aspect **affectif** est lui-aussi favorisé par la coopération. Un des premiers avantages de l'apprentissage coopératif est de placer l'élève dans un climat de sécurité affective. Il y a des élèves qui ont une image d'eux-mêmes relativement négative et certains d'entre eux éprouvent ce qu'on appelle le sentiment d'impuissance. Or, l'anxiété ne peut que croître chez ces élèves si on les place dans un cadre de compétition 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. Des études ont démontré que la motivation et la performance intellectuelle des 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. Ensuite, l'interdépendance positive, le sentiment d'être un élément important pour le succès du groupe, la satisfaction de la réussite et les encouragements des autres développent l'estime de soi. En plus, le travail en groupes développe la capacité de comprendre la situation à travers la vision

²⁰ibidem

des autres, en d'autres termes on devient plus empathique. Par rapport au travail de type individualiste ou compétitif, la coopération amène les apprenants à être plus impliqués et motivés, ce qui résulte en une attitude positive envers la matière et envers l'école en général²¹.

Pour **l'enseignant**, il y a des avantages, premièrement en ce qui concerne la gestion de classe : l'hétérogénéité créée et l'interdépendance positive mènent à de meilleurs résultats et à l'élimination des différences entre les « bons » et les « mauvais » élèves. Il y aura toujours des apprenants plus ou moins doués, mais les derniers pourront bénéficier du soutien de l'enseignant aussi bien que de l'aide de leurs collègues.

Ensuite, l'interdépendance positive, favorise aussi la participation de tous. Avec ce type d'organisation de la classe, il n'y aura plus d'élèves qui se chargent de tout et d'autres, inhibés ou désintéressés, qui ne font rien.

Quelques limites de l'apprentissage coopératif

Pour l'apprenant :

Peut provoquer une dépendance chez l'apprenant en cas d'excès d'utilisation de cette formule, puis solitude et abandon hors soutien de ses pairs ;

Un élève trop timide pourrait s'effacer ou être réticent à la formule d'apprentissage ;

Le « leader négatif » : un tel élève détruirait la dynamique du groupe

Il est possible que les apprenants maîtrisant le mieux la compétence langagière et présentant une meilleure confiance en eux prennent le plus de place dans leur équipe.

Pourtant, les inconvénients ne viennent pas directement de la méthode, mais plutôt du haut degré d'organisation qu'elle requiert. Ainsi, si les équipes sont mal faites, si le temps manque, si la tâche demandée est inadaptée aux capacités des élèves, (certains rôles sont plus importants et significatifs que d'autres), l'exercice peut, en effet, causer frustration et démotivation.

Pour l'enseignant, le principal inconvénient est la minutie exigée dans la préparation, ce qui fait que l'apprentissage coopératif ne soit pas la méthode idéale pour l'improvisation. En plus, ce type d'organisation de la classe requiert de la part de l'enseignant de l'expérience et une bonne connaissance des principes du travail, pour que les apprenants tirent vraiment profit des bienfaits de la coopération, tels qu'on vient de les décrire. Un autre inconvénient résulte, notamment pour

²¹Johnson, W.David, Johnson T. Roger, Holubec, Edythe Johnson, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, 1991

les langues étrangères, de la difficulté à évaluer le travail de chaque individu, car cette activité devient chronophage dans le contexte d'une classe à 30 élèves.

Toutefois, si l'enseignant sait gérer la classe et qu'il utilise l'apprentissage coopératif en respectant ses exigences et sans en faire abus, les bénéfices seront beaucoup plus remarquables.

CHAPITRE 2 LA MISE EN PRATIQUE

2.1 Types de groupes

Selon Johnson et Johnson²², il existe trois types de groupes d'apprentissage coopératif :

a) Les groupes d'apprentissages formels

Ce type de groupes peut durer de quelques minutes à quelques sessions de cours. Ce sont les groupes formés par le professeur pour la réalisation d'une certaine tâche (résolution d'un problème, rédaction d'un article, compréhension d'un texte).

b) Les groupes d'apprentissage informels

Ce sont des groupes constitués ad-hoc et qui peuvent être actifs lors d'une discussion ou durant une classe. L'objectif du groupe d'apprentissage informel est d'aider les apprenants à se concentrer sur le matériel à apprendre et de créer une attitude favorable à l'apprentissage.

Lors d'une leçon nouvelle, le défi du professeur est de faire de sorte que tous les apprenants travaillent sur le matériel, en l'organisant, en le résumant, en retenant les concepts-clé, ce qui peut être réalisé justement par la mise en place de petits groupes informels, qui brisent la monotonie d'un cours magistral.

c) Les groupes de base (« base groups »)

Ceux-ci sont des groupes d'apprentissage à structure hétérogène et stable, actifs à long terme. L'objectif principal des membres des groupes de base est de fournir l'entraide et l'encouragement nécessaires pour faire des progrès scolaires. Les groupes de base fonctionnent pour au moins un semestre ou une année scolaire.

Dans le cadre du groupe de base on veille à ce que chaque membre résolve les tâches assignées et progresse d'une manière satisfaisante au cours du semestre/de l'année scolaire. Ce type de travail stimule l'esprit d'équipe et l'attention donnée au succès de l'autre, contribuant non

²²Johnson, W.David, Johnson T. Roger, Holubec, Edythe Johnson, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Minnesota, 1991, p 8:2

seulement au développement cognitif de chaque apprenant, mais aussi à la formation et au maintien de relations sociales durables et solides.

A son tour, Philippe Meirieu²³ propose, une classification de ce qu'il appelle « groupe d'apprentissage » en lien avec quatre types d'opérations mentales :

a) **Le groupe d'apprentissage à la pensée déductive** : avec ce type de groupe les individus peuvent ajuster leur propos grâce à une auto-évaluation. Chaque membre du groupe passe tour à tour du rôle d'évalué à celui d'évaluateur ;

b) **Le groupe d'apprentissage à la pensée inductive** : Lors du travail dans ce type de groupe, chaque élève dispose d'un matériel différent des autres dans le but de dégager une proposition générale, une loi. Ainsi, chaque membre du groupe doit posséder les capacités nécessaires au projet et être en possession d'une partie seulement des matériaux de travail ;

c) **Le groupe d'apprentissage à la pensée dialectique** : ce type de groupe rend les membres du groupe conscients qu'il existe différentes idées, au sein d'un même concept et que ces idées sont liées. Afin de faire comprendre aux membres du groupe cette multiplicité d'idée les rôles sont régulièrement permutés ;

d) **Le groupe d'apprentissage à la pensée divergente** : il a pour objectif de permettre au sujet de se dégager de ses habitudes mentales pour en construire de nouvelles. Ceci se fera grâce à l'apport collectif et diversifié d'éléments d'informations nécessaires au projet. Ce groupe permet de multiplier les points de vue étant donné que chacun apporte des idées nouvelles.

²³Philippe Meireu cité dans le mémoire d'Emilie Lottici, « Apprentissage coopératif : les représentations et pratiques des enseignants de maternelle », 2013 source: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/> (17/06/2015)

2.2 Constitution des groupes de travail

Les groupes de travail coopératif comportent en général de 2 à 6 membres. Lors de la constitution des groupes de travail, l'enseignant doit prendre en considération plusieurs facteurs :

- plus le groupe est nombreux, plus il y a des chances à trouver des personnes ayant une compétence spécifique ou talent dans un certain domaine, ce qui est utile pour la réussite du groupe. Plus de personnes, donc plus de compétences et plus de savoirs ;

- plus le groupe est nombreux, plus il est important que les membres maîtrisent des stratégies de communication interpersonnelle et plus les interactions parmi eux deviennent plus complexes ;

- la taille du groupe peut être dictée par le matériel disponible ou par la nature de la tâche ;

- plus le temps disponible pour la réalisation de la tâche est court, moins le groupe doit être nombreux.

Il y a plusieurs **méthodes pratiques pour former des groupes** :

- Le regroupement aléatoire stratifié. Dans un premier temps, on range les élèves du meilleur au moins bon, compte tenu, par exemple, des notes au dernier test. Ensuite, on forme le premier groupe en sélectionnant les extrêmes et ceux qui viennent immédiatement après. On forme les autres groupes en répétant la démarche ;

- Numéroté. Diviser la classe par le nombre de membres que devront contenir les groupes. Par exemple, 30 (élèves), divisé par 3 (le nombre de membre que chaque groupe doit avoir) = 10 (groupes à former). Dans un deuxième temps, attribuer un nombre de 1 à 10 à chaque élève. Tous les élèves ayant le numéro 1, formeront le premier groupe, ceux qui ont le numéro 2 feront partie du groupe 2 ainsi de suite ;

- La méthode géographique pour former des groupes de deux. Diviser le nombre d'élèves par deux (par exemple 30 divisé par 2 = 15). Choisir 15 états et en écrire le nom sur des cartons.

15 autres cartons seront contiendront le nom des capitales de ces 15 pays. Bien mélanger les cartons et les distribuer aux élèves. L'état devra trouver sa capitale ;

- La méthode des personnages littéraires. Distribuer aux apprenants des cartons contenant des noms de personnages littéraires. Leur demander de former un groupe avec les autres personnages qui font partie de la même histoire ;

- La méthode des préférences. Faire les apprenants écrire le nom de leur sport, plat, animal, ou célébrité préférés et regrouper ceux ayant les mêmes goûts.

Johnson et al²⁴ recommandent que les groupes soient hétérogènes du point de vue du sexe, de l'origine ethnique et du niveau. Ils estiment également que le rendement sera plus important dans les groupes formés par le professeur, selon une des méthodes citées ci-dessus, que dans les groupes formés par affinités entre les élèves. En ce qui concerne la période de temps durant laquelle les groupes devraient rester inchangés, les mêmes auteurs apprécient que l'enseignant pourrait permettre aux groupes de rester stables pourvu qu'ils soient efficaces ; au contraire, s'il remarque des dysfonctionnements au sein du groupe, il devrait en changer la composition. Travailler au sein d'une même équipe pour un semestre ou une année peut s'avérer un bon choix, en raison des liens amicaux qui sont créés et qui se prolongent, peut-être même au-delà de la classe.

Les spécialistes du travail de groupe accordent une grande importance à la disposition des groupes dans l'espace, puisque cela représente une des conditions nécessaires à la création de l'interaction face à face. René Charles et Christines Williame affirment que les réseaux de communication influencent le travail collectif. Ils distinguent quatre types de structures différentes :²⁵

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

- **Le cercle** : Dans ce réseau de communication circulaire, les échanges se font de voisin à voisin. Il n'y a pas de relation transversale. De même, il n'y a pas d'isolé dans cette structure et les erreurs d'interprétation sont corrigées par les échanges entre voisins. Cependant les messages

²⁴Johnson, W.David, Johnson T. Roger, Holubec, Edythe Johnson, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Minnesota, 1991, p2:6

²⁵ Charles, René et Williame, Christines, *La communication orale*, Editions Nathan, Paris, 1994, p60-61

émis risquent d'être déformés en tournant. Enfin, il y a une perte d'information dans ce type de réseau de communication ;

- **Le Y** : C'est un type de réseau centralisé autour d'un leader placé à l'intersection des différents sous-groupes. Cette structure est très efficace pour la réalisation d'une tâche complexe fractionnée en unités plus simples mais elle est peu efficace pour un travail de réflexion ou de créativité ;

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

Un autre défi auquel l'enseignant doit faire face lors de la constitution des groupes tient à la maîtrise du temps. L'activité prévue à être réalisée en groupes ne pourra pas se prolonger sur toute la durée du cours. En outre, certains élèves avancent trop vite tandis que d'autres ont un rythme plus lent. C'est pourquoi certains auteurs recommandent qu'un membre du groupe soit le gardien du temps. Les apprenants seront ainsi responsabilisés, car ce sont eux qui doivent établir un plan de travail et veiller à ce qu'il soit respecté, pour la réussite de la tâche.

2.3 Rôles des élèves

Comme la responsabilité individuelle est un élément essentiel de l'apprentissage coopératif, la plupart des auteurs recommandent qu'on répartisse des rôles aux membres des groupes, surtout au début, quand les apprenants ne sont pas encore familiarisés avec la méthode. Comme ça, il n'y aura pas d'élèves qui ne travaillent pas. Dans la littérature de spécialité on trouve différentes

propositions de rôles des élèves dont certains sont orientés plutôt vers l'accomplissement de la tâche cognitive alors que d'autres veillent à atteindre l'objectif coopératif. Ainsi, on peut avoir :

- **La personne-ressource.** Sa compétence reconnue dans un domaine particulier amène à le consulter comme un expert.
- **Le secrétaire :** Il note le contenu d'une séance de travail pour que le groupe garde mémoire de son travail, d'une discussion à l'autre.
- **Un ou plusieurs observateurs :** qui se tiennent un peu en retrait des échanges, attentifs au vécu du groupe : ses tensions, ses emballements, ses moments de découragement. Ils veillent aussi à ce que le groupe respecte la tâche à résoudre et à ce que les membres « jouent » leurs rôles ;
 - **Le vérificateur** – vérifie si tout le monde comprend ce qu'on est en train de faire ;
 - **Le motivateur** – félicite, encourage, aide les membres du groupe ;
 - **Le rapporteur** – expose les conclusions du groupe devant la classe ;
 - **Le lecteur** – lit tous les documents écrits ;
 - **Le gardien du temps** – veille à ce que le délai soit respecté ;
 - **Le gardien de la parole ou modérateur** qui doit s'assurer que les équipiers respectent la personne qui parle et ses propos et qu'ils discutent en chuchotant.

2.4 Conseils pour le bon fonctionnement du groupe

Comme nous l'avons déjà affirmé dans un chapitre précédent, le simple regroupement d'élèves ne signifie pas faire du travail en coopération. Pour que celui-ci existe, l'enseignant doit s'assurer que les cinq éléments existent : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, les habiletés sociales, l'interaction face à face, la réflexion de groupe.

Créer l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle.

Mentionnons que la majorité des apprenants ne sont pas automatiquement soucieux de la réussite de leurs coéquipiers, ce qui revient à dire que c'est le professeur qui doit les faire adhérer au motto : « tous pour un et un pour tous ». Pour cela faire, il doit fixer des objectifs communs, pour l'accomplissement desquels les membres ayant des ressources et rôles différents, devront synchroniser leurs efforts. Donc, le premier pas pour structurer l'interdépendance positive au sein du groupe c'est de fixer un objectif mutuel, qui fait que chaque membre du groupe soit responsable du succès des autres aussi bien que de son propre succès. En d'autres termes, dire aux élèves que l'objectif de chacun est atteint à condition que tous les autres membres du groupe atteignent le leur. Pour encourager l'interdépendance positive, l'enseignant peut demander aux apprenants de lui présenter la solution d'un problème, trouvée d'une manière concertée, mais chacun des

membres doit être capable, si on le lui demande, d'expliquer la solution (cela augmente aussi la responsabilité individuelle). Une autre idée c'est d'imposer un score (90 points, par exemple) que chacun devra atteindre pour que le groupe entier soit considéré victorieux. Ou bien leur dire que le groupe a réussi quand tous ses membres ont des résultats meilleurs que lors de la séance précédente.

L'interdépendance peut aussi être créée quand il existe une compétition entre les différents groupes. Les membres des groupes se sentent liées et obligés à faire de leur mieux afin de battre les autres.

On peut également créer de l'interdépendance au niveau des ressources. C'est notamment le cas des activités du type « mosaïque » lors desquelles chaque membre ne dispose que d'une partie du matériel, que ce soit un texte, un paragraphe, des mots, définition et images.

Pour pouvoir travailler en coopération avec plaisir, les apprenants doivent savoir que leurs efforts sont appréciés et qu'ils sont respectés. La célébration des efforts individuels et de la réussite du groupe crée une interdépendance liée aux récompenses. Cela suppose que chaque membre du groupe est récompensé de la même façon pour le succès du groupe. Par exemple, le professeur peut accorder 5 points supplémentaires (ou 10 minutes de plus) si chaque membre du groupe a obtenu plus de 90 points à un test. Ou bien le professeur peut louer et encourager (récompense sociale) le groupe si tous les membres ont atteint l'objectif.

Pour ce qui est de la responsabilité individuelle, l'enseignant attire l'attention aux membres du groupe que chacun est censé savoir expliquer la résolution de la tâche. Il peut, par exemple, choisir un élève, d'une manière aléatoire, pour que celui-ci réponde aux questions ou explique le travail effectué.

Enseigner les habiletés coopératives

Les habiletés coopératives telles le partage, le parler à tour de rôle, la demande et l'offre d'explications, l'encouragement, la tolérance, l'entraide, l'expression de sentiments, critiquer des idées sans critiquer les gens, vérifier la compréhension, etc., ne sont pas automatiquement connues et maîtrisées par les élèves, c'est pourquoi ils doivent les apprendre. L'apprentissage des habiletés sociales est un processus ordinaire, suivant les mêmes phases que celui de la natation ou d'une langue étrangère, par exemple. La tâche du professeur consiste donc non seulement à formuler des

objectifs coopératifs pour chaque activité, mais aussi à enseigner les habiletés coopératives. Johnson, Johnson et Holubec²⁶ décrivent cinq étapes de l'apprentissage de ce type d'habiletés :

1. Aider les apprenants à se rendre compte de l'utilité de l'habileté. Pour cela faire, on peut mettre des affiches ou des dépliants dans des endroits visibles de la classe, communiquer aux apprenants pourquoi l'habileté en question est importante ou bien cerner l'importance de l'habileté en récompensant les groupes qui l'éprouvent ;

2. S'assurer que les élèves comprennent l'habileté. Pour apprendre une habileté, les élèves doivent en avoir une idée très claire et savoir comment la mettre en œuvre. On peut les aider à formuler des phrases typiques pour l'habileté ou bien leur montrer le comportement demandé et les faire s'exercer dans des jeux de rôles ;

3. Fournir des situations répétitives dans lesquelles les apprenants puissent mettre en pratique l'habileté. Comme pour toute autre compétence, la répétition est la clé du succès. Lors de cette étape, l'enseignant peut répartir des rôles spécifiques aux membres du groupe, pour s'assurer qu'ils s'exercent à la pratique de l'encouragement, par exemple. Il peut également utiliser des exercices ou de petits jeux, en dehors de l'activité proprement-dite. Un moyen très efficace c'est d'avertir les apprenants qu'on les observera pendant qu'ils travaillent pour voir s'ils exercent l'habileté demandée ;

4. Aider les apprenants à réfléchir à l'usage qu'ils font de l'habileté. La pratique d'une compétence coopérative n'est pas suffisante et c'est pourquoi elle devrait être complétée par une réflexion personnelle de l'apprenant sur la manière dont il a utilisé la compétence et aussi sur la fréquence de l'emploi qu'il en a fait. Les élèves devront discuter, décrire et réfléchir et pour qu'ils le fassent, l'enseignant accordera du temps suffisant pour la réflexion de groupe, tout en expliquant aux membres la démarche à suivre. A part cela, le professeur peut distribuer une fiche d'évaluation que les membres du groupe remplissent ensemble. La fiche peut contenir des questions comme : « Combien d'entre vous ont eu l'opportunité de partager des idées au sein du groupe ? », « Combien d'entre vous ont eu l'impression qu'on les écoute ? » ou bien des consignes comme : « Nommez trois choses que votre groupe a bien faites et une chose que vous pourriez mieux faire la fois prochaine ». La fiche peut être remplie par l'élève-observateur. Une autre stratégie pour avoir de la réflexion de groupe c'est de créer des occasions pour le feedback positif

²⁶Johnson, W.David, Johnson T. Roger, Holubec, Edythe Johnson, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Minnesota, 1991

parmi les membres du groupe. Par exemple, chaque membre peut féliciter un collègue qui, à un moment donné a fait preuve de capacité à résoudre les conflits.

5. Former chez les élèves l'habitude d'exercer les habiletés, pour que celles-ci deviennent automatismes. L'enseignant doit encourager les apprenants à la pratique des habiletés coopératives, car le but c'est d'atteindre le niveau où les professeurs peuvent structurer les classes d'une manière coopérative alors que les apprenants s'exercent naturellement à la pratique des habiletés sociales, tout en atteignant leur objectif cognitif.

Encourager la réflexion personnelle et de groupe

L'autoévaluation à la fin du travail est une étape qui devrait être parcourue, d'une manière systématique par tous les acteurs du processus d'enseignement. La question qui se pose, pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, c'est de voir sur ce qu'on réfléchit : sur l'accomplissement de la tâche ou le produit final ou bien sur le processus et la manière dont le groupe a fonctionné ? Des auteurs comme Johnson, Johnson et Holubec, ou Dishon et O'Leary mettent l'accent sur l'autoévaluation en termes de fonctionnement du groupe, pour en maximiser l'efficacité.

Pour une réflexion objective, on peut parcourir les étapes suivantes :

1. Avant le début de l'activité, préparer de formulaires d'observation, qui seront utilisés par le professeur-observateur ou par un élève-observateur.

2. Lors du travail par groupes, l'observateur collecte des informations ;

3. A la fin de l'activité, les membres des groupes apprécient individuellement à quel degré ils ont fait preuve d'habiletés de coopération. Ensuite, ils comparent leurs propres impressions aux notes prises et rapportées par l'observateur, pour faire une analyse du niveau de coopération du groupe. A ce niveau aussi, on peut utiliser un questionnaire, que les membres du groupe doivent

remplir, après avoir atteint un consensus. Ou bien, le professeur peut mener une discussion avec les groupes. Les membres ayant souvent démontré des habiletés coopératives sont félicités.

4. Les membres du groupe établissent des objectifs pour être plus efficaces lors des activités suivantes. Ils doivent nommer des habiletés concrètes qu'ils se sont proposé d'améliorer à l'avenir. On peut utiliser, à ce niveau, de petits cartons comme celui-ci²⁷ :

Date:.....
La fois prochaine, nous serons meilleurs
en (comportement
concret).....

Signatures:.....

Fig. 1

Comme l'on vient de le mentionner, à part les informations rassemblées par les observateurs, les élèves sont invités à s'autoévaluer. Pour cela, on peut utiliser des questionnaires, comme le suivant, inspiré par Johnson, Johnson et Holubec²⁸.

Tableau 1

Habilité coopérative	Toujours	Parfois	Jamais
J'ai partagé mes idées et informations			
J'ai demandé aux autres d'exprimer leurs idées et informations			
J'ai fait une synthèse de toutes les idées et informations			
J'ai demandé de l'aide quand j'en ai eu besoin			
J'ai aidé mes coéquipiers à apprendre			
Je me suis assuré(e) que tous mes coéquipiers ont compris ce qu'ils ont à faire et comment le faire			
J'ai veillé à ce que le groupe ne cesse de travailler			
J'ai inclus tout le monde dans notre travail			

La rétroaction est importante lors de la phase de réflexion et le professeur doit savoir comment l'offrir, pour que son effet soit maximisé. Johnson et al. donnent les recommandations suivantes :

- On donne du feedback sur le comportement de la personne (actions concrètes) en non sur sa personnalité ;

- On est descriptif, tout en évitant le jugement ou les appréciations subjectives ;
- On est spécifique et concret, et non abstrait ou vague ;
- On donne du feedback le plus tôt possible ;
- On est bref et concis ;
- On évite les commentaires négatifs et on essaie de mettre en évidence les réussites des apprenants du point de vue de la coopération, sans, pour autant, faire des compliments gratuits.

Enfin, pour encourager les apprenants, on peut utiliser les techniques suivantes :

- On nomme un membre du groupe. Tous les autres membres doivent mentionner une chose que la personne nommée a bien faite ce jour-là. Ensuite, on nomme un autre membre, ainsi de suite, jusqu'à ce que tous aient été nommés ;
- Chaque membre écrit un commentaire positif sur les autres membres du groupe. Ensuite, on échange de feuilles de papier, de sorte que chacun ait des commentaires de tous ses coéquipiers. On peut faire cette activité oralement aussi. Les apprenants peuvent utiliser des affirmations comme : « J'ai beaucoup apprécié que tu... », « Je t'admire pour... », « Tu as vraiment aidé le groupe quand tu... ».

D'autres suggestions.

- L'apprentissage coopératif est très exigeant pour les élèves aux points de vue intellectuel, social et affectif ; les élèves ne s'y engageront donc pas, ou le feront à reculons, si l'on ne prend pas soin, au préalable, de leur faire découvrir les liens concrets qui existent entre cette méthode et leurs besoins fondamentaux, les objectifs de leur programme et les exigences de leur future profession. Il est essentiel que le travail en équipe ne soit pas perçu comme une décision arbitraire ou peu fondée de la part du professeur ;
- Il faudra aussi que chaque travail à réaliser en équipe soit d'une nature telle qu'il ne puisse être accompli individuellement, soit à cause de l'ampleur de la tâche, soit parce qu'il faut produire une œuvre collective, soit parce que la formation visée comporte des aspects socio-affectifs importants; en d'autres termes, il faut que l'élève lui-même puisse constater que la coopération avec ses coéquipiers, pour ce qui concerne la tâche même, est nécessaire ;
- Pour une meilleure objectivité de la part de l'apprenant, le professeur devrait s'assurer, avant chaque nouvelle tâche d'apprentissage, que chaque élève a vérifié ses conceptions ou acquis cognitifs, identifié son niveau de compétence, de façon à bien connaître la base sur laquelle se construiront ses nouvelles connaissances. Ensuite, lors de la tâche, l'enseignant devrait faire de

sorte que chaque élève prenne une nouvelle mesure de ses connaissances, de façon à lui permettre de constater le chemin parcouru et de montrer ainsi l'utilité du travail coopératif ;

- Pour la tâche, le professeur devrait prévoir les moyens nécessaires pour que chaque équipe puisse évaluer par elle-même la qualité de son fonctionnement et de ses apprentissages ;

- Un professeur ayant de l'expérience avec l'apprentissage coopératif sait que certaines équipes sont lentes alors que d'autres sont plus rapides. Il préparera en conséquence des instruments d'appoint pour les premières et, pour les secondes, des questions ou des travaux d'enrichissement ;

- Enfin, pour que les apprenants participent avec plaisir et confiance aux travaux par groupes coopératifs, il est utile que l'enseignant offre une rétroaction positive à chaque groupe et valorise les résultats du travail en les réutilisant dans une autre étape du cours.

2.5 Quelques difficultés et des suggestions pour les surmonter

Le refus. Bien qu'en général les élèves acceptent volontiers de travailler en groupes, grâce au climat stimulant et encourageant, il y en a quelques-uns qui **refusent** au début le travail

coopératif. Les causes de leur rejet peuvent être nombreuses, mais des solutions existent pour chacune²⁹. Ainsi, le plus souvent, l'élève peut refuser le travail par groupes :

1. Par la peur ne se compromettre en disant quelque chose de fautif au sein du groupe ;
2. A cause de l'indifférence face au sujet ou à ses collègues. C'est le type passif plutôt que participatif ;
3. A cause d'une petite indisposition ;
4. A cause d'un malaise intérieur, provoqué par l'obligation de se retrouver dans cette situation malgré lui ;
5. A cause du thème choisi, qui peut le gêner ;
6. A cause de la timidité et du manque de confiance en lui/elle ;
7. A cause du manque d'informations dans le domaine, ce qui peut lui provoquer des frustrations ;
8. A cause de l'antipathie envers les membres du groupe ;
9. A cause de la nouveauté de la situation ;
10. Parce que certains membres du groupe ont tendance à monopoliser la discussion ;
11. Parce que l'un des membres est une personne autoritaire, dont certains craignent le jugement ;
12. A cause d'un échec antérieur qui peut déterminer un blocage chez l'apprenant ;

En fonction de la cause du refus, l'enseignant peut :

- encourager les apprenants par des tâches accessibles, du soutien moral et du feedback positif. C'est notamment le cas de situations 1,3, 5, 6, 7;
- modifier la composition des groupes et proposer des activités intéressantes, ayant des buts communs (pour les situations 4, 8);
- répartir les rôles avec fermeté et insister que tous respectent les règles établies (situations 10, 11)
- reprendre certains aspects de la leçon pour que les élèves en difficulté puissent les approfondir (situation no. 2).

Le bruit. Une fois les consignes données et les travaux commencés, l'interaction face à face et le besoin de communiquer, parfois, hors sujet, peuvent causer du bruit dans la classe. Il y a plusieurs solutions pour combattre le bruit³⁰ :

- S'il s'agit d'un certain élève trop bruyant, le professeur peut le faire quitter le groupe, s'installer ailleurs et réaliser une tâche qui ne soit pas quand même aussi captivante que celle qu'il aurait dû faire avec le groupe. Il ne pourra pas bénéficier de l'aide du groupe ;

- Utiliser le « signe du silence », pour les élèves qui y sont déjà familiarisés. Le professeur ne donnera pas d'instructions nouvelles à moins que tous les membres se taisent ;
- Des signes pour interrompre les groupes trop bruyants. Si une équipe reçoit cet avertissement, cela veut dire qu'on leur impose deux ou trois minutes de silence absolu (pendant lesquelles ils ne pourront pas travailler). Donc, le groupe aura moins de temps à sa disposition pour accomplir la tâche ;
- « Efface la lettre ». Le professeur écrit au tableau noir le mot « stop ». A chaque fois qu'il y a du bruit, il efface une lettre du mot écrit au tableau noir. Quand toutes les lettres auront été effacées, le travail par groupes est arrêté et les élèves commencent à travailler individuellement.

Les dérives

Michel Barlow, dans *Le travail en groupe des élèves*³¹, énumère les rôles que les élèves peuvent avoir au sein d'un groupe de travail. Ces rôles, dont on a parlé dans un sous-chapitre précédent, doivent être remplis par chacun des membres du groupe à tour de rôle pour ne pas tomber dans une **dérive économique**, ce qui veut dire que les apprenants, fascinés par le produit à accomplir et soucieux d'efficacité, se répartissent les rôles selon leur aptitudes, et ne font donc pas d'autres acquisitions car ils restent dans ce qu'ils savent déjà faire.

La dérive contraire serait une **dérive fusionnelle** : le groupe deviendrait un groupe de loisirs plutôt qu'un groupe d'apprentissage. Les élèves, non investis au niveau des apprentissages, ne resteraient que sur le pôle affectif mais ne rentreraient pas dans le pôle de la production. Afin d'éviter cela, il faut donc proposer aux élèves un projet qui les motive sans pour autant les enfermer dans une logique économique, car, finalement, ce n'est pas toujours le produit fini qui compte mais la progression intellectuelle de chacun des membres.

2.6 L'évaluation en contexte coopératif

L'évaluation est peut-être l'un des défis majeurs d'un professeur en contexte coopératif. Si l'on parle d'évaluation au sens sommatif et de notation, le problème qui se pose c'est de savoir si on note le rendement individuel ou bien celui du groupe. Serait-il injuste que tous les membres du groupe aient la même note ou c'est une autre illustration du principe « Tous pour un et un pour tous » ? On se pose également le problème du temps dont on dispose pour faire l'évaluation et de

²⁹Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith *Invățare prin colaborare*, dans la revue *Didactica Pro*, no. 7/2002, coordonator Nicolae Crețu, Combinatul Poligrafic Chișinău, p.15

³⁰Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith *Invățare prin colaborare*, dans la revue *Didactica Pro*, no. 7/2002, coordonator Nicolae Crețu, Combinatul Poligrafic Chișinău, p 16

³¹Barlow, Michel, *Le travail en groupe des élèves* – Enseigner, Armand-Colin, Paris, 2000, p. 138

l'objectivité de celle-ci. Enfin, on peut se demander si la réflexion faite par les groupes à la fin de l'activité ne serait pas une sorte d'autoévaluation. Parfois, les réponses des auteurs sont convergentes, mais ce n'est pas toujours le cas.

Un aspect controversé de l'apprentissage coopératif consiste à savoir si on doit mesurer ou non le rendement des groupes. Spencer Kagan, cité dans « Stratégies d'enseignement³² » s'oppose à ce que le rendement des groupes soit noté pour les raisons suivantes :

- les notes de groupe dépendent en partie de facteurs sur lesquels les élèves n'exercent pas un contrôle ; par exemple, qui seront leurs partenaires ou quel sera leur niveau de participation ;
- les notes de groupe nuisent à la responsabilité individuelle si certains élèves trouvent des façons à manipuler les situations à leur avantage ;

Au lieu de mesurer le rendement des groupes, Kagan suggère de fournir une rétroaction écrite sur les habiletés d'apprentissage coopératif des élèves. D'après lui, les élèves travailleront fort s'ils savent d'avance qu'ils recevront une rétroaction. Il suggère également de demander aux élèves d'établir leurs objectifs personnels et de faire une autoévaluation afin de promouvoir l'apprentissage et d'améliorer les habiletés sociales.

D'autres auteurs estiment, au contraire, que le travail de groupe devrait être noté. Michel Barlow³³, propose d'évaluer différents critères du travail en groupe : le degré d'implication dans le travail et le degré de coopération, la gestion de divers moyens, le climat dans le groupe, mais aussi la production commune.

Johnson, Johnson et Holubec³⁴, à leur tour, ont combattu la théorie selon laquelle évaluer le travail commun au lieu de noter celui de chaque membre serait une injustice. Ils ont démontré que les élèves « perdant » dans un système compétitif ont plus tendance à apprécier le système de notation ou le professeur comme injustes et que les apprenants ayant eu des notes dans le cadre des classes coopératives, avec tous les membres partageant la même note, ont estimé que la notation était juste. Normalement, à la fin d'une période scolaire, chaque apprenant aura des notes qui résultent des efforts coopératifs, individuels et compétitifs. Les trois auteurs américains soutiennent que grâce aux résultats meilleurs obtenus avec les situations d'apprentissage coopératif, les élèves faibles et médiocres auront tendance à obtenir des notes meilleures que dans une situation d'enseignement individualiste ou compétitive. La pression positive de la part des coéquipiers va stimuler la motivation chez les plus faibles et les mauvaises notes vont disparaître. Pourtant, afin d'éviter l'affaiblissement du degré de collaboration de la classe en général, il est

³²Stratégies d'enseignement, Guide de mise en œuvre, Carrière et vie, Alberta Learning, 2003

³³Barlow, Michel, *Le travail en groupe des élèves* – Enseigner, Armand-Colin, Paris, 2000

³⁴Johnson, W.David, Johnson T. Roger, Holubec, Edythe Johnson, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Minnesota, 1991, p 2:33

recommandable d'utiliser l'évaluation critériée, au lieu de l'évaluation normative. L'exemple le plus représentatif est le suivant : le groupe travaille sur un essai, ils discutent, trouvent du consensus et se décident sur la forme finale. Le professeur évalue la copie et la note pour le produit de groupe sera la note de chaque élève.

Pourtant, pour les professeurs souhaitant accorder une **note individuelle** pour le travail coopératif, il y a les options suivantes :

- la méthode des points supplémentaires. Les apprenants travaillent ensemble dans des groupes coopératifs et se préparent pour un test, qui sera passé et évalué individuellement. Si chaque membre atteint un certain critère d'excellence fixé à l'avance, alors chaque membre obtiendra des points supplémentaires ;

- le système de notation duale. Les élèves travaillent ensemble dans des groupes coopératifs, se préparant toujours pour un test, qui sera pris et évalué individuellement. Dans un deuxième temps, ils auront également une autre note, basée sur la performance globale du groupe. On fait la moyenne ;

- La méthode des points supplémentaires pour une performance améliorée. Les apprenants travaillent ensemble dans des groupes coopératifs et se préparent pour un test, qui sera passé et évalué individuellement. Ils obtiendront des points supplémentaires si les résultats au test seront meilleurs que les résultats au test précédent ;

- Sélectionner au hasard la copie d'un membre du groupe. Les membres du groupe font le travail individuellement, ensuite corrigent le travail de leurs coéquipiers. Le professeur choisit une fiche au hasard et la note obtenue sera la note de tous les membres ;

- Tous les membres reçoivent la note la plus faible. Les apprenants travaillent ensemble dans des groupes coopératifs et se préparent pour un test, qui sera passé et évalué individuellement. Par exemple, si les notes des membres du groupe sont : 10, 8, 7 et 6, alors chaque membre aura le 6. C'est une méthode assez dure, qui peut paraître injuste, mais cela peut accroître la motivation (extrinsèque) et renforcer le sentiment d'interdépendance.

Outre l'évaluation faite par l'enseignant, le travail par groupes devrait également être soumis à une **autoévaluation** du groupe, dans le cadre de la réflexion de groupe. Comme l'on a vu dans le chapitre précédent, la réflexion individuelle et de groupe est une étape absolument nécessaire du travail coopératif. A la fin de l'activité, les membres du groupe doivent discuter et apprécier leur prestation du point de vue de la tâche et du point de vue coopératif. Ils pourront utiliser une fiche d'autoévaluation que le professeur leur aura distribuée.

CHAPITRE 3 : METHODES D'APPRENTISSAGE COOPERATIF AU SERVICE DE LA PRODUCTION ORALE ET ECRITE

3.1 Le CRCRL, les notions de production orale et écrite et les stratégies de production

En 2001, les experts linguistes du Conseil de l'Europe publiaient un outil qui représentait une approche totalement nouvelle ayant pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. C'était le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ayant comme point de départ le besoin de répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et d'atteindre ce but par « l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel »³⁵ cet outil linguistique fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats, étant, en ce sens, susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. Il est en même temps un outil de promotion du plurilinguisme. Les nouveautés que le Cadre a apportées dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues sont :

- Des *niveaux communs de référence* (de A1 à C2)

L'échelle de compétence langagière globale fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs :

Niveau A : utilisateur élémentaire subdivisé en **niveau introductif ou de découverte (A1)** et **intermédiaire ou usuel (A2)**

Niveau B : utilisateur indépendant, subdivisé en **niveau seuil (B1)** et **avancé ou indépendant (B2)**

Niveau C : utilisateur expérimenté, subdivisé en **C1 (autonome)** et **C2 (maîtrise)**, avec

³⁵ *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, p. 9 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, le 24/07/2015

l'observation que le niveau C2 ne devrait pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif.

- La notion de *tâche*. La perspective actionnelle, dont nous avons parlé dans l'Introduction de cet ouvrage, se structure autour du concept de tâche. La tâche est quelque chose à faire, une action de la vie de tous les jours que l'on réalise avec ou sans recours à des moyens langagiers.

Le CECRL distingue deux grands types de tâches :

a) **La tâche cible ou tâche de répétition** est une tâche qui ressemble à une action que l'on fait dans la vie de tous les jours. L'apprenant s'entraîne ainsi pour la vie à venir. Ce genre de tâche est proche de la vie réelle et des besoins concrets des apprenants.

b) **La tâche communicative pédagogique** est plus éloignée de la vie réelle et vise essentiellement le développement de compétences langagières.

- Une redéfinition de la compétence de communication qui prend en compte plusieurs composantes : la composante linguistique (qui comprend, à son tour, la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique et la compétence orthographique), la composante sociolinguistique (car la langue est un phénomène social, qui prend en considération des normes de politesse, des marqueurs de relations sociales, expressions de la sagesse populaire, registres de langue, etc.) et la composante pragmatique qui renvoie au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Toutes ces compétences s'ajoutent aux compétences générales individuelles (les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, les savoir-apprendre) pour permettre à l'individu, acteur social, d'accomplir une certaine tâche.

- Une division des activités de communication langagière mises en œuvre par le locuteur afin de réaliser une tâche, en :

a) activités de réception (lire, écouter) ;

b) activités d'interaction : prendre part à une conversation ;

c) activités de médiation (traduction et interprétation) ;

d) activités de production (s'exprimer oralement, en continu, lire).

Les activités de production sont donc : la production orale (expression orale, parler) et la production écrite (expression écrite, écrire).

Voici quelques activités de **production orale**, selon le CECRL : décrire l'expérience, argumenter (par exemple lors d'un débat), s'adresser à un auditoire, faire des annonces publiques.

Le Cadre propose aussi une échelle pour illustrer la production orale générale, mais aussi des sous-échelles pour les activités mentionnées ci-dessus.

Tableau 2 L'échelle pour la production orale générale³⁶

PRODUCTION ORALE GENERALE	
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.
	Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Dans les activités **de production écrite** (écrire, ou expression écrite) l'utilisateur de la langue produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs. Parmi les activités écrites on trouve, selon le CECRL : remplir des formulaires et des questionnaires, écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, produire des affiches, rédiger des rapports, des notes de service, prendre des notes pour s'y reporter, prendre des messages sous la dictée, écrire des textes libres, écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc. Le document propose une échelle pour la

³⁶Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, p. 49 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (le 24/07/2015)

production écrite générale et deux autres pour l'écriture créative et pour la rédaction d'essais et de rapports.

Tableau 3 L'échelle pour la production écrite générale ³⁷:

PRODUCTION ECRITE GENERALE	
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées

Le CECRL parle également de *stratégies de production*, c'est-à-dire la mobilisation des ressources et des compétences dont le locuteur dispose (après analyse des points forts et des points faibles) dans le but d'accomplir la tâche. Il y a 4 catégories de stratégies de production, qui se manifestent dans l'ordre suivant :

1. La planification, avec les activités suivantes :
 - la répétition ou préparation
 - la localisation des ressources, c'est-à-dire la recherche d'information ou l'aide en cas de déficit langagier
 - la prise en compte du destinataire ou de l'auditoire, par le choix des structures discursives ou de formulations différentes ;
 - l'adaptation de la tâche, en fonction de ses ressources ;
 - l'adaptation du message, toujours en fonction des ressources. Ainsi, par exemple, en l'absence de ressources suffisantes, le locuteur devra peut-être modifier ce qu'il voulait

³⁷ibidem

effectivement dire. Et vice versa : des moyes linguistiques riches et bien maîtrisés lui permettront d'être plus ambitieux dans ce qu'il a à dire.

2. L'exécution, qui comprend :

- la compensation, comme les approximations et les généralisations sur un discours simplifié, les paraphrases ou les descriptions de ce que l'on veut dire, et même les tentatives de « francisation » d'expressions de la L1

- la construction sur un savoir antérieur, autrement dit, l'utilisation de constructions « préfabriquées », connues, à partir desquelles le locuteur construit son nouveau discours

- l'essai (expérimentation)

3. L'évaluation

- le contrôle des résultats, pour vérifier si la communication a passé ;

4. La remédiation

- l'autocorrection

3.2 Méthodes d'apprentissage coopératif pour développer la production orale et écrite

Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques méthodes d'apprentissage coopératif qui peuvent être utilisées par le professeur de FLE pour développer la capacité de production orale et écrite chez les apprenants.

1. La mosaïque

La classe est divisée en groupes de 4 membres. Il est recommandable que la composition des groupes soit différente chaque fois. Comme matériel, utiliser un texte, divisé en 4 fragments. Discuter brièvement du titre du texte et expliquer les objectifs de cette activité : tous les élèves doivent très bien comprendre tout le texte.

On prépare des cartons contenant les nombres de 1 à 4. Les membres des groupes tirent au sort des numéros. Tous les élèves ayant tiré au sort le numéro 1 reçoivent la première partie du texte. Les numéros 2 auront la deuxième partie, ainsi de suite, jusqu'à ce que chaque élève ait un fragment du texte entier. Après cette étape, tous les apprenants no. 1 forment un groupe et s'asseyent ensemble autour d'une table, tous les représentants du no. 2 vont former un autre groupe, etc. Si la classe est trop nombreuse, il sera peut-être nécessaire de former deux groupes no. 1, car la composition idéale est de 4 personnes par groupe. Les groupes formés d'élèves avec les numéros 1, 2, 3, et 4 sont appelés groupes d'experts et leur tâche consiste à apprendre ou approfondir le matériel présenté dans le fragment de texte qui leur revient. Les membres des groupes d'experts lisent leur fragment et en discutent, pour pouvoir le mieux comprendre. Dans

un deuxième temps, ils doivent retourner dans leurs groupes mixtes, pour enseigner cette partie à leurs collègues (qui, à leur tour, font la même chose). Il est important que chaque membre 1, 2, 3 et 4 comprenne à quel degré il est responsable de l'apprentissage de ses coéquipiers. Il faut informer les apprenants que finalement, chacun devra connaître tout le texte et pour cela ils peuvent poser des questions, si nécessaire. Si l'expert de leur groupe ne peut pas les éclaircir à l'égard de la question posée, alors ils peuvent s'adresser aux autres experts de la section problématique.

Comme matériel, on peut utiliser soit un seul texte divisé en 4 parties, soit 4 textes différents, pour les élèves plus grands, ayant une capacité de synthèse développée.

« La mosaïque », telle qu'on vient de la décrire, a été élaborée par Slavin en 1991 et le long du temps a été enrichie ou modifiée de sorte qu'il existe aujourd'hui, quelques variantes de la même méthode. C'est une méthode complexe dont l'avantage principal reste le développement de la responsabilité individuelle.

2. Les (trois/quatre)coins

Le but de cette activité c'est de générer un débat. C'est pourquoi elle peut être appliquée au moins à partir du niveau A2+, quand les élèves apprennent à justifier. Le moment choisi pour faire cette activité peut être la fin d'une lecture ou d'un visionnement de film, ou, tout simplement le début ou la fin d'un chapitre ayant un thème qui puisse constituer le sujet d'un débat.

Les étapes de cette activité sont :

1. L'énoncé du thème à débattre ;
2. Dans les coins de la classe, on installe des pancartes, représentant des attitudes différentes envers le sujet en question (par exemple : « Tout à fait d'accord », « En désaccord », « Partiellement d'accord »)
3. Le travail individuel des apprenants : chacun pense au sujet donné et décide quelle est son attitude. Ils trouvent des arguments ;
4. Tous les élèves en faveur de la position « Tout à fait d'accord » se rassemblent dans le coin dédié. Les adeptes des autres points de vue font la même chose ;
5. Une fois réunis par groupes d'opinion, les apprenants ont 10 minutes pour passer en revue leurs arguments et en choisir les plus forts, comme arguments du groupe. Ils choisissent deux porte-paroles ;
6. Le débat commence, il est modéré par le professeur et les représentants de chaque groupe exposent les arguments du groupe. Lors des débats, le professeur peut intervenir par des questions

ponctuelles, pour guider ou relancer le débat. Les élèves peuvent changer d'avis, suite aux débats et ils peuvent se déplacer dans un autre groupe qui représente mieux leur nouvel point de vue ;

7. Une fois le débat fini et les conclusions tirées, le professeur peut demander aux élèves d'exprimer leur attitude et arguments par écrit, dans un court paragraphe.

3. L'apprentissage par projet

Le projet, forme à part d'apprentissage coopératif, est nommé par certains auteurs « pédagogie du projet », terme qui suggère la complexité de cette stratégie. S'inscrivant dans la ligne des méthodes actives, le projet permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Un avantage évident du projet est la motivation accrue de apprenants, qui s'engagent d'une manière responsable dans leur propre apprentissage, suivent leurs intérêts et décident eux-mêmes comment chercher des réponses et résoudre des problèmes. En plus, l'apprentissage par projet offre une approche interdisciplinaire et transdisciplinaire des contenus et une vision intégrante de la discipline enseignée. La réalisation du projet permet d'avoir une vision plus pratique des savoirs acquis, grâce à l'applicabilité immédiate. En outre, le projet développe des habiletés applicables dans la vie réelle, dans le domaine professionnel, comme par exemple le travail en équipe et la coopération, la capacité à gérer le temps dont on dispose et à élaborer un planning, l'initiative, ou la capacité à résoudre des problèmes complexes. Pour la documentation, les apprenants seront souvent obligés de quitter la zone scolaire pour entrer en contact avec la communauté et les spécialistes. Pour la réalisation du produit final, ils sont également mis en situation d'utiliser la technologie.

Les étapes de l'apprentissage par projet :

1. La préparation du projet (avec le choix du thème, la planification de la logistique et l'organisation du travail).

Le sujet doit être suffisamment intéressant pour que les élèves soient motivés à travailler.

Le professeur doit penser aux concepts et aux savoirs qui seront nécessaires pour la réalisation du projet, afin d'éviter de faire les élèves travailler dans un domaine inconnu. En plus, il est recommandable que les élèves soient aussi sollicités à cette étape ; cela leur donne l'assurance d'avoir un rôle important dans le projet. La réalisation du projet devrait faire appel à des savoirs et savoir-faire appartenant à plusieurs disciplines, mais le professeur doit s'assurer que le matériel et les documents nécessaires sont accessibles.

Pour une bonne organisation, il faut fixer des délais pour les différentes étapes du projet.

2. La réalisation du projet

A cette étape, les apprenants recherchent et transforment l'information, en utilisant différentes stratégies de lecture. Ensuite, ils mettent en œuvre toute une série d'opérations, en

fonction de la nature du projet : mise en commun des données, expériences, analyse, comparaison, écriture, dessin, etc.

3. La présentation du projet

Les apprenants doivent se préparer pour présenter les résultats de leur travail. Pour ce faire, ils font un plan et préparent la présentation. Chaque équipe fait son exposé et chaque membre peut expliquer leur travail aux autres membres de la classe.

4. L'évaluation du projet

L'évaluation peut être faite par le professeur, par les collègues ou par les membres du groupe eux-mêmes. Les critères d'évaluation doivent être clairement établis à priori. Outre l'évaluation du produit final, il existe aussi une évaluation de l'activité en elle-même. Prévoir donc un retour avec les apprenants pour connaître ce qu'ils ont aimé (leurs champs d'intérêt), ce qu'ils ont appris ou découvert (connaissances, habiletés et attitudes), comment ils y sont arrivés (processus de découverte, d'apprentissage et de création).

4. La méthode des 6 chapeaux.

Le principe en est le suivant : nous disposons de six « chapeaux de la pensée ». Chacun de ces chapeaux a sa couleur et la couleur de chaque chapeau est liée à sa fonction. Si l'équipe est confrontée à un problème ou à une question, les six chapeaux peuvent être portés alternativement selon un programme précis préalablement établi. Avec chaque chapeau, le groupe change sa façon de voir et de penser.

- Le **chapeau blanc** symbolise l'objectivité et la neutralité. Avec ce chapeau, des informations sont collectées, sans être évaluées. Les informations disponibles sont ciblées objectivement – sans faire intervenir une opinion personnelle ;

- Le **chapeau rouge** symbolise l'émotion, contrairement au chapeau blanc. Avec ce chapeau, on peut laisser libre cours à ses émotions. Des informations teintées de sentiments et d'intuitions peuvent être articulés, sans pour autant être justifiées ;

- Avec le **chapeau noir**, il s'agit de faire des objections en soulignant les dangers et les risques qui attendent la concrétisation de l'idée. Lorsque le chapeau noir est porté, le groupe s'efforce de découvrir tous les aspects négatifs d'un sujet ;

- Le **chapeau jaune** est tout le contraire du chapeau noir. Ici, il s'agit de découvrir le côté positif, ce qui est bon. Lorsque le chapeau jaune est porté, le groupe essaie de découvrir toutes les chances et tous les points positifs, mais aussi d'exprimer des espoirs réalistes et des objectifs attrayants ;

- Le **chapeau vert** symbolise la créativité, le développement et les nouvelles idées. Avec le chapeau vert, on recherche des solutions de rechange, des alternatives. Avec ce chapeau, toutes

les pensées – même les plus folles et les plus irréalistes – peuvent être exprimées, pour autant qu'elles apportent de nouvelles idées et un nouveau point de départ ;

- **Le chapeau bleu** symbolise l'organisation. Il préside, il canalise les idées et les échanges, il maîtrise la situation.

Le déroulement de l'activité :

1. Une fois les questions définies, tous les participants mettent le chapeau blanc afin de cerner les faits, les chiffres et les recherches ayant trait au sujet. Le meilleur moyen est d'afficher toutes les suggestions bien visiblement au tableau noir ;

2. Une fois tous les faits réunis, chaque participant a le droit de donner son avis personnel avec le chapeau rouge, sans être obligé de se justifier ou d'être objectif ;

3. Dès que les avis personnels sont affichés, le groupe met le chapeau noir pour évoquer tous les dangers et risques que le projet ou des questions pourraient provoquer ;

4. Avec le chapeau jaune, tout le monde, même celui qui n'est pas d'accord avec une idée, doit s'efforcer d'y voir les avantages ;

5. Dès que tous les faits neutres, négatifs et positifs ainsi que les avis personnels des participants sont passés en revue, le groupe met le chapeau vert et pose des questions comme : « Y a-t-il une autre approche ? », « Y a-t-il d'autres idées ou une autre manière d'aborder la question ? »

6. Ensuite, tout le monde met le chapeau bleu, et les premiers résultats sont regroupés. Après, on décide de la nécessité de mettre encore une fois l'un des six chapeaux avant de procéder à la prise de décision.

C'est un très bon moyen pour développer la pensée critique, car on découvre des données qui peuvent provoquer un changement d'avis ou d'attitude. En plus, cette technique mobilise toutes les forces du groupe, puisque les pensées de tous les participants vont dans la même direction. Si le travail est fait correctement et que les discussions aient lieu en français, non dans la langue maternelle, c'est un exercice utile pour le développement de la capacité à argumenter oralement. Evidemment, recommandable à partir du niveau B1.

5. Les prédictions en paires

C'est une méthode pour exercer la production écrite et orale en même temps. On peut l'utiliser avant la lecture d'un texte. A partir du titre, ou de quelques noms de personnages, ou bien d'une image, demander aux élèves, regroupés en paires, d'imaginer l'histoire. Ils notent leurs idées

et vérifient ensuite avec la lecture. On peut répéter l'activité quelques fois pendant la lecture, pour permettre aux équipes de changer leurs prédictions.

6. Réfléchir, partager, discuter

C'est une activité qui comprend une étape de travail individuel, pendant laquelle les apprenants formulent des réponses personnelles, suivie d'une mise en commun avec le partenaire, qui suppose une discussion autour du sujet, pour arriver enfin à un point de vue commun, qu'ils expriment devant la classe ou écrivent sur une feuille de papier. L'enseignant peut également demander aux apprenants de partager un point intéressant soulevé par leur partenaire qui leur a permis de mieux saisir le sujet/la question.

7. La controverse académique

Le professeur écrit au tableau noir une affirmation qui peut générer au moins deux points de vue différents (par exemple : « Etes-vous pour ou contre la restauration rapide ? »). Les élèves sont divisés en groupes de quatre membres, à l'intérieur desquels il y a deux équipes, représentant deux points de vue différents. Chaque équipe dresse une liste d'arguments, pour appuyer leur point de vue. Dans un deuxième temps, les groupes sont brisés et les élèves cherchent des collègues ayant le même point de vue, pour en parler et pour exposer chacun ses arguments. Après cette étape, les élèves reviennent dans leurs groupes et équipes d'origine, où ils exposent leur position appuyée d'arguments : « Nous pensons que ..., parce que ». Les deux paires à l'intérieur de chaque groupe, débattent du sujet. Enfin, les quatre membres du groupe doivent arriver à un point de vue commun, après avoir retenu les meilleurs arguments de chaque côté. C'est une activité exigeant une bonne maîtrise de la langue, pour que les élèves puissent exprimer toutes les nuances de leur pensée (pour un niveau B2, donc), mais si le sujet choisi est intéressant, alors les grands adolescents (11^e ou terminale) y participent avec enthousiasme.

8. Têtes numérotées

L'enseignant forme des équipes de 4 élèves. Chacun des membres de l'équipe reçoit un numéro de 1 à 4. L'équipe obtient également une question à laquelle elle doit répondre. Ensemble, les membres de l'équipe répondent à la question en veillant à ce que chacun des membres connaisse la réponse et soit en mesure d'y répondre verbalement. L'enseignant appelle un numéro (p. ex. « le numéro 3 ») et chacun des élèves ayant reçu le numéro 3 doit répondre à la question. Il peut aussi varier le nombre d'un groupe à l'autre.

9. Les cercles concentriques

Pour cette activité, les élèves sont divisés en deux groupes. Le premier groupe (de 3 élèves au minimum) forme un cercle, tandis que le second en forme un autre autour de lui (le cercle extérieur). L'enseignant pose une question et les élèves réfléchissent à la façon dont ils y

répondront, puis la personne du cercle intérieur indique sa réponse à la personne du cercle extérieur se trouvant vis à vis. Une fois qu'elle a terminé, elle dit « passe ». Alors, l'élève du cercle extérieur donne son avis ou donne suite aux commentaires de l'élève du cercle intérieur. Ensuite (au signal de l'enseignant), le cercle extérieur se décale d'une place vers la gauche ou vers la droite. Ainsi, chacun des élèves pourra discuter de la question (ou d'une autre question) avec une nouvelle personne.

10. La table ronde

La table ronde est une bonne méthode pour le remue-méninges, la révision ou la pratique d'une habileté. Les élèves sont divisés en groupes de 4 à 6. Chaque groupe reçoit une feuille de papier et un crayon. L'enseignant pose une question ou fournit un point de départ. À tour de rôle, les élèves répondent à la question ou proposent une solution au problème en formulant leurs idées à voix haute tout en les écrivant sur leur feuille de papier. Il est important que les idées soient exprimées oralement pour plusieurs raisons :

- dans un tel environnement, le silence est ennuyant ;
- en les entendant, chaque membre de l'équipe peut réfléchir aux idées des autres ;
- une gamme plus variée de réponses seront fournies puisque les coéquipiers savent sur le champ si une autre personne a déjà exprimé l'idée à laquelle ils avaient peut être pensé ;
- comme ils entendent les réponses, les élèves ne perdent pas de temps précieux à lire les idées déjà formulées sur une feuille.

On encourage les membres d'une équipe à ne pas passer leur tour. Ils peuvent toutefois le faire s'ils sont en panne d'inspiration. Les réponses multiples favorisent la créativité et la réflexion profonde entre les membres de l'équipe. La stratégie peut être adaptée pour tous les niveaux, étant particulièrement efficace pour la production orale.

11. L'entrevue en trois étapes

L'entrevue en trois étapes peut être utilisée comme activité d'introduction ou comme stratégie d'analyse en profondeur des concepts. L'enseignant présente un sujet sur lequel existent diverses opinions et pose plusieurs questions auxquelles le groupe devra répondre. Ensuite, un élève se charge de poser les questions, tandis qu'un autre y répond. L'objectif de l'intervieweur est d'obtenir des précisions sur l'opinion ou l'idée que se fait l'interviewé du sujet dans un intervalle de temps donné. La personne qui dirige l'entrevue résume les points principaux et les détails importants qui sont soulevés. Enfin, une fois la première entrevue terminée, les élèves changent de rôle. Deux équipes peuvent ensuite se regrouper pour discuter des points de vue de chacun et échanger sur les éléments intéressants qui ont été soulevés. Une fois que chacun des élèves a joué les deux rôles, les équipes peuvent être invitées à communiquer les éléments qu'elles

ont jugés pertinents avec le reste de la classe. Une fois tous les entretiens terminés, le groupe rédige un rapport sommaire des résultats des entrevues. C'est une activité efficace notamment pour vérifier la compréhension, mais elle est également utile pour développer la capacité à parler librement.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE 1. PROPOSITIONS D'ACTIVITES POUR UN APPRENTISSAGE COOPERATIF DU FLE

La première partie du présent mémoire, avec son Chapitre 3, jetait déjà un regard pratique sur l'apprentissage coopératif, en énumérant quelques-unes des méthodes les plus courantes recommandées par les adeptes de cette pédagogie.

Le Chapitre 1 de cette seconde partie se propose d'offrir une palette variée d'activités coopératives susceptibles de contribuer au développement des compétences nécessaires pour la production écrite et orale.

1.1 Activités pour le niveau A1

Activité no. 1

Objectifs communicatifset/ou linguistiques : parler de ses goûts

Objectifs coopératifs : chaque membre doit connaître les préférences des autres

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit savoir utiliser les expressions apprises

Durée : 30 minutes

Déroulement de l'activité :

- Diviser la classe en groupes de 5 personnes (on peut utiliser une des méthodes mentionnées au Chapitre 2.2), distribuer le matériel et faire connaître la tâche : « Jusqu'à la fin de la séance, chaque membre du groupe devra être capable d'exprimer ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas et dire aussi ce que ses collègues aiment ou n'aiment pas. »

- Distribuer des fiches de groupe. Faire écouter quelques enregistrements et faire choisir parmi les expressions données sur les fiches, celles entendues dans les documents audio.

Tableau 4 : Liste d'expressions à distribuer

J'aime	Je n'aime pas
---------------	----------------------

j'adore	j'ai horreur de
c'est excellent	je ne supporte pas
j'aime vraiment beaucoup	je déteste (ça)
j'aime bien	je n'aime pas du tout
je préfère	je n'aime pas vraiment
ça me plaît / ça me plaît beaucoup	ça ne me plaît pas du tout
c'est pas mal	ça ne me plaît pas
c'est pas trop mal	ce n'est pas terrible
c'est super/ Il/elle est super	il/elle est nul(le)

*Lien des enregistrements sur YouTube :

<https://www.youtube.com/watch?v=J4peFF804Nw&index=4&list=PLM57aqHEvHiWxoSWN3j7NnL9OdmPdIAry>

- En grand groupe-classe, expliquer l'emploi des expressions, donner des éclaircissements
- En une dizaine de minutes, faire les groupes apprendre les expressions, tout en mentionnant qu'ils doivent s'entraider, car le succès du groupe dépend de la réussite de chacun. S'il y a des difficultés, les apprenants peuvent demander l'aide du professeur

- Ensuite, les membres des groupes disent à leurs coéquipiers quels sont leurs préférences en matière de films, musique, loisirs, livres, plats, etc. Ils doivent utiliser les expressions apprises

- Enfin, chaque membre nommé par le professeur devra dire à haute voix ce que chacun de ses coéquipiers aime ou n'aime pas, en utilisant à chaque fois, une expression différente de celles employées par ses collègues. Si chaque membre peut dire la vérité sur les goûts de chacun de ses coéquipiers, en utilisant une expression qui n'ait pas déjà été utilisée par un autre membre de son groupe, alors le groupe aura 10 points supplémentaires.

Activité no. 2

Objectifs communicatifset/ou linguistiques : décrire une maison

Prérequis : les pièces et les objets de la maison

Objectifs coopératifs : les membres doivent produire un texte commun

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit expliquer aux autres sa « partie » de leçon

Durée : 40 minutes

Déroulement de l'activité :

- Diviser la classe en groupes de 4 élèves, selon une des méthodes mentionnées au chapitre 2.2. Expliquer la tâche et les étapes à suivre. Ensuite, former les groupes d'experts : chacun des

membres de chaque groupe tire au sort un carton avec son numéro d'expert. Tous les élèves ayant le même numéro forment un groupe d'experts. Il y aura donc 4 groupes d'experts.

- Distribuer aux quatre groupes d'experts des photos illustrant chacune une pièce de la maison de M. Lepic : la cuisine (pour le groupe 1), la salle de bains (pour le groupe 2), le salon (pour le groupe 3) et la chambre à coucher (pour le groupe 4).

- Les groupes d'experts analysent les images et en discutent, décrivent la pièce qui leur revient et prennent des notes. Il ne faut pas que tous écrivent les mêmes phrases dans leurs cahiers ; chacun écrit le nom de quelques objets et éventuellement leurs rapports spatiaux (le professeur les en avertit dès le début et pendant qu'ils travaillent il se promène dans la classe pour s'assurer que la consigne est respectée)

On peut utiliser les images suivantes :

Fig. 2



Le salon



La salle de bains



La cuisine



La chambre à coucher

- Les experts retournent dans leurs groupes d'origines. Chaque membre du groupe s'appuie sur sa propre mémoire et sur les notes qu'il a prises en tant qu'expert avec les autres, pour décrire

aux autres la pièce qu'il a vue dans l'image. A cette étape, le professeur doit veiller à ce que les descriptions soient faites en français. Tous les membres du groupe doivent finalement savoir décrire toutes les pièces, grâce à leurs coéquipiers.

- Avec les informations rassemblées, les groupes font la description de la maison de M. Lepic, à l'écrit. Ils doivent tomber d'accord sur le produit final. Le professeur choisit un membre de chaque groupe qui doit savoir décrire oralement la maison entière.

Activité no. 3

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : faire une liste d'achats, exprimer la quantité

Objectifs coopératifs : tomber d'accord et négocier, s'entraider

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit savoir écrire au tableau noir les mots apparaissant sur la liste de son groupe

Durée : 10 minutes

Déroulement de l'activité :

- La classe est divisée en groupes de 4 ou 5 membres. Le professeur explique la consigne « Samedi, vous voulez organiser un pique-nique. Vous dressez votre liste d'achats ». On explique les étapes, tout en insistant sur l'entraide et la responsabilité individuelle

- Dans un premier temps, les apprenants travaillent individuellement. Chaque membre du groupe doit noter sur une feuille de papier sa propre liste d'achats pour le pique-nique

- Ensuite, mise en commun et rédaction de la liste finale du groupe (pas plus de 15 articles à acheter). Le professeur attire l'attention aux élèves qu'ils doivent employer des articles partitifs et des mots pour exprimer la quantité

- Un ou deux membres de chaque groupe, choisis par le professeur écrira au tableau noir deux ou trois articles qui se retrouvent sur leur liste d'achats

- Encouragements inter-groupes : chaque groupe dit, par un porte-parole (dans la langue maternelle, à ce niveau), ce qu'ils ont apprécié chez les autres groupes.

Activité no. 4

Objectifs communicatifs ou linguistiques : utiliser le pluriel, parler de son emploi du temps

Objectifs coopératifs : entraide, encouragements, négociation

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit être capable d'expliquer l'exercice

Durée : 20 minutes

Déroulement de l'activité :

- Préparer à l'avance le matériel nécessaire. Diviser la classe en groupes de 4 membres et expliquer la consigne, tout en insistant sur l'entraide et la responsabilité individuelle. Répartir les rôles : le secrétaire, le lecteur, le vérificateur, le gardien du temps

- Le secrétaire se charge de la distribution du matériel à l'intérieur de chaque groupe. Le lecteur lit au groupe la consigne de chaque exercice et le vérificateur s'assure que tous ses coéquipiers ont compris ce qu'ils doivent faire. Chaque membre du groupe réfléchit individuellement aux exercices pendant 5 minutes. Le gardien du temps travaille lui aussi, mais il veille en même temps à ce que le délai soit respecté. Ci-dessous, les exercices proposés pour cette activité :

Exercice 1 Complétez avec les terminaisons correctes :

- Nous pren... le petit déjeuner avant d'aller à l'école.
- Ils se couch...assez tard le samedi.
- Vous buv... du lait ?
- Elle sor... en ville avec ses amies.
- Nous écriv... nos devoirs pour lundi.

Exercice 2 Récrivez les propositions suivantes au pluriel :

- Je regarde la télé une heure par jour.
- Il fait du tennis quand il a du temps.
- Tu aimes le chocolat ?
- Où est ton cartable ?
- Il fait ses devoirs seul.
- Je sors en ville avec ma meilleure amie.
- Après les classes, elle fait une promenade dans le parc.
- Au déjeuner, je prends toujours une salade.

Exercice 3 Parlez de l'emploi du temps de votre classe. Dites, pour chaque jour, à quelle heure vous commencez, à quelle heure vous finissez les classes, quelles classes vous avez, ce que vous faites pendant les récréations...

- Mise en commun des résultats, négociations et explications. Chaque élève doit comprendre et savoir expliquer si nécessaire, la résolution des exercices

- Corrigé des exercices à l'oral et au tableau noir. Dans chaque groupe, il y aura un membre désigné par ses collègues et un autre nommé par le professeur, qui donneront les réponses du groupe. Le groupe dont les représentants se débrouillent le mieux peut recevoir soit une récompense sociale, comme les félicitations du professeur ou du temps supplémentaire pour

l'activité suivante soit une récompense académique³⁸ comme des points supplémentaires à s'ajouter à la note finale.

Activité no. 5

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : rédiger des cartes postales

Objectifs coopératifs : entraide, réalisation d'un produit commun

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit contribuer à la rédaction d'une carte postale

Durée : 40 minutes

Déroulement de l'activité :

- Préparer le matériel à l'avance. Diviser la classe en groupes de 4 membres et faire connaître la consigne. Assigner des rôles aux élèves : observateur, gardien du temps, secrétaire et vérificateur de la grammaire

- Chaque groupe reçoit une carte postale dont les phrases sont en désordre (voir Tableau 4). Après lecture de chaque partie, mise en commun pour décider quel en est l'ordre correct. Ensuite, corrigé avec le groupe-classe. Les groupes, guidés par le professeur, découvrent les éléments caractéristiques d'une carte postale (la mise en page, les formules de salut spécifiques, les informations généralement retrouvées dans un texte de ce type)

- Deuxième étape : chaque groupe reçoit une photo différente, représentant un lieu de vacances. Individuellement, chaque membre pense à deux activités à faire, ou objectifs à visiter ; ensuite, mise en commun et choix des activités /objectifs à intégrer dans le texte de la carte postale. Il faut reprendre une idée de chaque membre du groupe. L'observateur veille à ce que cette règle

³⁸Les termes sont empruntés à Johnson, Johnson et Holubec dans l'ouvrage mentionné

soit respectée. Le groupe travaille le texte de la carte postale. Le gardien du temps doit veiller au respect du délai

- Affichage des cartes postales sur un panneau.

Tableau 5 : La carte postale en désordre

a)Demain nous allons visiter un château.	1
b)Marie.	2
c)Je vais au lac	3
d)Je m'amuse beaucoup.	4
e)A bientôt	5
f)Je suis en vacances chez ma cousine Sophie,	6
g)Chère Julie,	7
h)je fais du vélo et je joue au tennis.	8
i)qui habite au Canada.	9

Activité no. 6

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : demander son chemin/ indiquer le chemin

Objectifs coopératifs : entraide, apprentissage mutuel

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit savoir demander /offrir des indications spatiales

Durée : 30 minutes

Prérequis : les prépositions de lieu, l'impératif

Déroulement de l'activité :

- Diviser la classe en groupes de 4 membres, distribuer le matériel, expliquer la consigne tout en insistant sur l'interdépendance, l'entraide, et la responsabilité individuelle
- Faire écouter deux enregistrements de locuteurs natifs demandant /offrant des indications pour se repérer dans l'espace. En voici le lien sur YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=INoRYq_bbjw. Poser quelques questions pour amener les apprenants à découvrir la situation :

Ex : pour le dialogue 1 : Où sont les deux personnages ? (dans le parc, à l'école, au cinéma, dans la rue...)

Où veut aller la première fille ?

Est-ce qu'elle connaît l'itinéraire pour y arriver ?

Quelle expression utilise-t-elle pour commencer le dialogue ?

- Distribuer à chaque groupe une fiche avec les expressions entendues dans l'enregistrement (Tableau 6) et aider les apprenants à en découvrir le sens (à la fin de la classe, chaque élève recevra la même fiche, pour qu'il/elle la garde dans son portfolio). Pour une meilleure fixation, on fait les groupes voir cette animation, toujours sur YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=AnKVbaKuNvQ> . Explications.

Tableau 6 : Liste d'expressions à distribuer

Demander son chemin	Indiquer le chemin
<ul style="list-style-type: none"> • Excusez-moi, Madame, je cherche... • Excusez-moi, où se trouve ..., s'il vous plaît ? • Pardon, Madame, je cherche ... 	<ul style="list-style-type: none"> • (Vous) allez tout droit (jusqu'à) ... • Ensuite, (vous) tournez à droite/gauche (après)... • (Vous) continuez sur ... • (Vous) arrivez directement ... • Vous allez passer devant ... • C'est à ...mètres, juste à côté de ... • Ce n'est pas loin • Prenez la première rue à gauche/droite • ...est sur votre droite/gauche, à côté

- Laisser les groupes mieux assimiler les expressions pour demander et indiquer le chemin.

Lors de cette étape, l'entraide est essentielle

- Faire projeter sur un mur ou sur un TBI un plan touristique de Paris (il y en plusieurs, de très bonne qualité, sur Internet). Jeu de rôle : un membre du groupe A avec un membre du groupe B regardent le plan projeté et jouent la situation. Pour encourager la responsabilité individuelle, les membres sont désignés par le professeur, après affectation d'un numéro à chacun d'entre eux. On continue avec le groupe C et le groupe D, ainsi de suite.

1.2 Activités pour le niveau A2

Activité no. 1

Objectifs communicatifset/ou linguistiques : raconter au passé

Objectifs coopératifs : entraide et encouragement

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit continuer la phrase pour gagner la compétition avec les autres groupes

Durée : 15 minutes

Déroulement de l'activité :

- Expliquer qu'il s'agit d'un petit jeu pour divertir et entraîner la capacité de production écrite en même temps. Donner les règles du jeu : le professeur ou un membre d'un groupe dit une amorce de phrase (par exemple : « Hier soir, ... », ou « La semaine passée »). On l'écrit au tableau noir et sur les feuilles de papier chaque groupe. A l'intérieur du groupe, on fait circuler la fiche du groupe et chaque membre ajoute encore des mots pour continuer l'amorce d'une manière correcte et logique.

- Quand tous les membres du groupe auront continué la phrase commencée, on s'arrête et le porte-parole lit la phrase. Le groupe ayant le nombre de mots le plus élevé et une phrase correcte et logique obtient 5 points. On répète le jeu 3 fois, pour obtenir 3 énoncés de chaque groupe.

C'est une activité ludique légère, qui peut aussi bien être adaptée pour les niveaux A1 ou B1. Pour chaque groupe, on peut avoir un porte-parole, qui lise les productions du groupe et un observateur qui veille à ce que les membres respectent leur tour de parole.

Activité no. 2

A faire par groupes de deux.

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : décrire un lieu, poser des questions

Objectifs coopératifs : apprentissage mutuel, réalisation d'un produit commun

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe donne des informations correctes, nécessaires à la réalisation complète du produit commun

Durée : 40 minutes

Déroulement de l'activité :

- A l'avance, préparer des fiches pour chacun des deux membres du groupe. Les fiches contiennent des informations pratiques sur une ville/région francophone, mais certaines informations ne se retrouvent que sur la fiche de l'élève A et d'autres que sur la fiche de l'élève B (voir Tableaux 7 et 8 ci-dessous) ;

- Les membres des équipes se posent des questions l'un à l'autre pour découvrir les informations qui leur manquent. Finalement, les deux membres de chaque groupe doivent avoir la

fiche d'informations complète. Pendant que les élèves travaillent, on peut faire projeter sur un TBI des images de la ville/région choisie ;

- Ensuite, demander aux groupes de rédiger une courte description de la ville/région, pour un site de tourisme, en utilisant les informations acquises lors de l'étape précédente.

Certains élèves auront peut-être tendance à suivre « la voie la plus facile », c'est-à-dire à employer la langue maternelle durant la première étape de cette activité. C'est pourquoi, il est important que le professeur veille à ce que cela n'arrive pas.

Tableau 7 : Fiche élève A



La Bretagne	
Superficie 	27209 km ² ? km de côtes. Tous les départements bretons ont une façade littorale
Nombre de départements	4 (Côtes d'Armor, Finistère, Ille-et-Vilaine, Morbihan)
Nombre d'habitants	3103000 (7 ^e place au niveau nationale)
Principales villes :	Brest, Quimper, Rennes, Saint-Malo, Nantes
?	..... = langue d'origine celtique, parlé dans le ouest de la région. 6,7 % de la population parle la langue bretonne avec ses proches. Beaucoup d'enfants font des études en ce dialecte.
Education :	-un fort taux de scolarisation des jeunes bretons jusqu'à 24 ans -un nombre faible de sorties du système scolaire sans qualification -un niveau de réussite aux examens ?? - ? lycées et ? lycées professionnels maritimes -4 universités
Tourisme	-4 ^e destination touristique de France et la première pour les séjours à la mer -Première région française pour la pratique des sports nautiques : la planche à voile, le surf, -Monuments : ?
Gastronomie	-les coquillages et les crustacés sont les fleurons de la gastronomie bretonne : homard, tourteau, coquille Saint-Jacques, langoustine, huîtres, -dessert : la galette bretonne, préparée avec ? -le cidre, ?

Tableau 8 : Fiche élève B

La Bretagne	
Superficie	 <p>?</p> <p>2730 km de côtes. Tous les départements bretons ont une façade littorale</p>
Nombre de départements	?
Nombre d'habitants	3103000 (7 ^e place au niveau nationale)
Principales villes :	?
La langue bretonne	?
Education :	<ul style="list-style-type: none"> -un fort taux de scolarisation de ? -un nombre faible de sorties du système scolaire sans qualification -un niveau de réussite aux examens supérieur à la moyenne nationale -260 lycées et 4 lycées professionnels maritimes - ? universités
Tourisme	<p>-4^e destination touristique de France et la première pour les séjours à la mer</p> <p>Première région française pour ?</p> <p>Monuments : 4000 châteaux et manoirs, d'un intérêt unique en Europe</p>
Gastronomie	<ul style="list-style-type: none"> - ? sont les fleurons de la gastronomie bretonne : homard, tourteau, coquille Saint-Jacques, langoustine, huîtres, -dessert : la galette bretonne, préparée avec de la farine de sarrasin (blé noir) -le cidre, fabriqué avec des pommes, est la plus célèbre boisson bretonne

Activité no. 3

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : rédiger un texte poétique

Objectifs coopératifs : réalisation d'un produit commun

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe contribue à la réalisation du produit commun

Durée : 40 minutes

Déroulement de l'activité :

- Diviser la classe en groupes de 4 membres, en utilisant une des méthodes énumérées au chapitre 2.2 et annoncer la tâche et les comportements attendus ;

- Répartir les rôles à l'intérieur des groupes : un lecteur, un gardien du temps, un secrétaire, un observateur

- Distribuer des fiches de travail sur poème *Déjeuner du matin* de Jacques Prévert et commencer par une activité de compréhension orale. Tous les membres du groupe doivent y participer. Faire faire les exercices sur les fiches de travail.

Exercice 1 : Ecoutez le poème *Déjeuner du matin* et complétez le texte avec les pronoms, les adjectifs et les articles qui manquent :

Il a mis... café
 Dans tasse
 Il a mis ... lait
 Dans tasse de café
 Il a mis sucre
 Dans ... café ... lait
 Avec ... petite cuiller
 Il a tourné
 Il a bu ... café lait
 Et il a reposé tasse
 Sans parler

Il a allumé
 ... cigarette
 Il a fait ... ronds
 Avec ... fumée
 Il a mis ... cendres
 Dans ... cendrier
 Sans ... parler
 Sans ... regarder

Il s'est levé
 Il a mis
 ... chapeau sur ... tête
 Il a mis ... manteau de pluie
 Parce qu'il pleuvait
 Et il est parti
 Sous ... pluie
 Sans ... parole
 Sans ... regarder

Et ... j'ai pris

... tête dans ... main

Et j'ai pleuré.

Exercice 2 : Répondez aux questions

- Quel temps fait-il, selon les paroles du poète ?
-
- Les deux personnages ont-ils une conversation ?
-
- Dans le poème, « je » fait référence à une femme ou à un homme ?
-
- Ou se trouvent les personnages du poème ?
-
- Dites à quel temps est la majorité des verbes dans ce texte.
-

*On peut écouter le poème sur YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=MalR-e4IgAs>

- Vérifier les deux premiers exercices oralement
- Passer à l'étape de production. Demander aux groupes de créer, à leur tour, un poème, selon le modèle de celui de Prévert, avec des actions de la vie quotidienne et des verbes au passé composé. Le premier membre du groupe compose la première strophe, celui qui se trouve à sa droite enchaîne avec la deuxième, ainsi de suite. Les groupes ont à leur disposition vingt minutes qu'ils doivent gérer en fonction de la longueur des strophes. Le gardien du temps et l'observateur doivent veiller au respect des règles. A la fin, l'observateur rapportera si les membres ont respecté les contraintes imposées. Chaque groupe votera sans parti pris le poème le plus réussi.

Activité no.4

Un remue-méninges suivi d'une activité de production orale

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : réviser et utiliser correctement le lexique des voyages

Objectifs coopératifs : entraide, encouragement

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe s'approprier et utiliser correctement le lexique du voyage

Durée : 30 minutes

Déroulement de l'activité

- La classe divisée en 6 groupes. Préparer à l'avance deux séries de petits cartons contenant les chiffres de 1 à 3. Demander aux représentants de chaque groupe de tirer au sort un carton. Il y

aura donc deux groupes avec le numéro 1, deux groupes avec le numéro 2 et 2 groupes avec le numéro 3

- Annoncer que le but c'est d'écrire autant de mots et expressions du domaine des voyages que possible. Les deux groupes ayant tiré le carton no. 1 doivent chercher des verbes, les deux groupes ayant tiré le carton no. 2 doivent trouver des noms alors que les autres s'occupent d'adjectifs/adverbes. Les observateurs veillent à ce que chaque membre du groupe participe à l'activité

- On note au tableau noir tous les mots par catégories ; le professeur peut ajouter d'autres mots/expressions utiles pour la thématique. Explications, si nécessaire

- Chaque groupe doit réviser tout le vocabulaire (verbes, noms, adjectifs/adverbes) en 10 minutes

- Le professeur choisit un membre de chaque groupe au hasard et lui pose une ou deux questions, auxquelles il doit répondre en utilisant le lexique révisé. Attirer l'attention que l'individu est responsable de la note du groupe pour cette activité-là.

Ex : Quel type de voyages préfères-tu ? Pourquoi ?

Quand tu pars en voyage, quel moyen de transport est-ce que tu choisis, en général ?

Quel type d'hébergement choisis-tu quand tu es en vacances ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qu'un objectif touristique ? Tu peux m'en donner un exemple ?

Activité no. 5

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : décrire des symptômes au médecin

Objectifs coopératifs : entraide, négociation

Responsabilité individuelle : chaque membre doit savoir utiliser les expressions apprises

Durée : 50 minutes

Déroulement de l'activité :

- Préparer le matériel à l'avance. Diviser la classe en groupe de quatre apprenants et expliquer la tâche, les étapes et les règles à respecter

- Faire écouter l'enregistrement « Chez le docteur » <http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2013/06/chez-le-docteur.html> et demander aux apprenants de noter les répliques des deux personnages (deux membres du groupe doivent noter les répliques du docteur, les deux autres notent celles du patient).

- Faire lire à haute voix les expressions notées, donner des explications et noter au tableau noir les expressions (pour que les apprenants corrigent ce qu'ils auront écrit peut-être d'une manière phonologique). Ensuite, compléter la liste de mots/expressions qu'on peut utiliser pour

parler de la santé. Pour ce faire, le professeur distribue aux groupes le matériel ci-dessous³⁹ (Fig. 3 et 4) et leur demande d'associer les mots/expressions aux images. L'enseignant offre des

³⁹Source: <http://larondedufuran.blogspot.ro/2014/09/chez-le-medecin.html> (le 22/06/2015)

explications pour les emplois posant des problèmes (par exemple la conjugaison des verbes du troisième groupe ou l'impératif des verbes pronominaux)

2 LA MÉDECINE

A. retenir sa respiration	.....	E. se tourner	.....	I. éternuer	.....
B. expirer	.....	F. avoir le nez bouché	.....	J. inspirer	.....
C. se faire piquer	.....	G. se sentir mal	.....	K. le poignet	.....
D. les intestins	.....	H. la gorge	.....	L. avoir de la fièvre	.....

The illustrations are numbered 1 through 12 and correspond to the following descriptions:


1. A doctor in a white coat and glasses stands next to a young boy sitting in a chair.
2. A man is sneezing, with a cloud of air coming out of his nose.
3. A young boy is sitting in a chair, looking unwell with his eyes closed.
4. A young boy has a red face and a thermometer in his mouth, indicating a fever.
5. A hand is shown with a bandage wrapped around the wrist.
6. A young boy is coughing into his elbow.
7. A young boy has a bandage on his forehead and a dazed expression.
8. A young boy has a red, swollen throat.
9. A young boy has a bandage on his wrist.
10. A young boy has a fever, wearing a hat and holding a thermometer.
11. A hand has a bandage on the wrist, and below it is a diagram of the human digestive system (intestins).
12. A young boy has a bandage on his wrist, and a bee is flying nearby, suggesting a sting.

Fig. 3


1 LA MÉDECINE

A. avoir mal au coeur	.....	E. avoir des sifflements dans les oreilles	.....	I. avoir un mal de crâne	.....
B. avoir une blessure	.....	F. avoir mal au ventre	.....	J. avoir mal aux épaules	.....
C. un médecin	.....	G. une auscultation	.....	K. vomir	.....
D. tousser	.....	H. suer	.....	L. s'évanouir	.....


1




2




3




4




5




6




7




8




9



10



11



12




Fig. 4

- Demander aux groupes d'apprendre les expressions relatives à la santé (15 minutes). Faire remarquer que le but c'est que chaque membre apprenne et soit capable d'utiliser les expressions nouvelles

- Dernière étape : jeux de rôles. Un docteur du groupe A et un patient du groupe B, un docteur du groupe C et un patient du groupe D, ainsi de suite, en fonction du nombre de groupes formés. Faire observer que le groupe entier aura le même qualificatif que l'élève qui le représente

et que celui-ci est choisi au hasard par le professeur. Comme ça, se sachant responsable pour tout le groupe, chaque apprenant sera stimulé à apprendre les expressions.

Activité no. 6

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : Inviter, accepter, refuser

Objectifs coopératifs : entraide, négociation

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit savoir utiliser les expressions utilisées pour inviter/accepter/refuser

Durée : 40 minutes

Déroulement de l'activité :

- Préparer le matériel à l'avance et diviser la classe en groupes de 4 membres. Expliquer la consigne, tout en insistant sur l'interdépendance et sur la responsabilité individuelle
- Demander aux apprenants de lire ce message (Fig. 5) et, en groupes, d'y imaginer une réponse. Tout d'abord, les groupes sont divisés en sous-groupes. Le sous-groupe A doit formuler

une réponse affirmative, le sous-groupe B en formule une négative. Distribuer une fiche aide-mémoire avec les expressions utilisées pour inviter ou proposer/accepter/refuser (tableau 9).

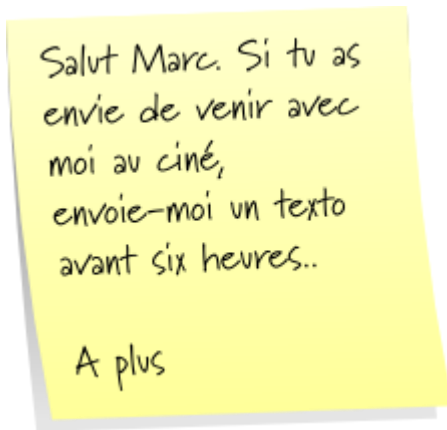


Fig. 5

Tableau 9

Inviter/Proposer	Accepter	Refuser
Tu veux aller à... ? Je t'invite à Tu viens chez moi ? On peut ... ? Ça te dit de + infinitif.... ? Tu as envie de + infinitif....	D'accord Bonne idée Oui, je veux bien Volontiers ! Avec plaisir ! Oui, pourquoi pas ?	Non, je n'aime pas ça Désolé€, mais je dois Non, je suis occupé€... Désolé€, je ne peux pas

- Faire lire quelques messages.

- Dans un deuxième temps, offrir aux membres des groupes des notes adhésives. Deux membres de chaque groupe, nommés par le professeur écrivent chacun un petit message d'invitation sur une note qu'il colle au tableau noir, par exemple. Ensuite, le professeur choisit un élève d'un groupe quelconque, qui va au tableau noir, lit un message au hasard et y répond, toujours sur une note adhésive (acceptation ou refus). Quand le représentant de ce premier groupe

aura fini, il va à sa place et choisit lui-même un membre du groupe voisin, qui fera la même chose. Ainsi de suite, jusqu'à ce qu'on réponde à tous les messages.

Activité no 7

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : raconter au passé, employer correctement les marqueurs temporels, parler de la bibliographie de quelqu'un

Objectifs coopératifs : entraide, négociation, réalisation d'un produit commun

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit apprendre à utiliser correctement les marqueurs temporels

Durée : 50 minutes

Déroulement de l'activité :

- Diviser la classe en groupes de 4 membres, expliquer la consigne, les objectifs et les étapes tout en insistant sur les valeurs de l'apprentissage coopératif

- Distribuer le matériel suivant et demander aux groupes de réfléchir aux mots soulignés.

Faire faire l'exercice 1

La vie de Pierre

2001 : arrivée de Pierre à Paris

2002 : rencontre de Francine

2004 : mariage avec Francine

2005 : naissance de Max

juillet 2008 : naissance de leur deuxième enfant

Nous sommes en décembre 2007.

Pierre est à Paris depuis 2001, depuis 6 ans. Il est arrivé en 2001. Pierre a rencontré Francine en 2002. Il y a 3 ans que leur mariage a eu lieu. Ils ont décidé leur mariage assez rapidement, en 2 ans. Pierre était parti pour 1 an et finalement il s'est installé à Paris définitivement. Ils ont vécu pendant 1 an ensemble avant d'avoir leur premier enfant, Max. Aujourd'hui, ils sont mariés depuis 3 ans et ils fêtent leur anniversaire de mariage. Leur fils Max est né en 2005, il y a 2 ans : et ils attendent un heureux événement dans 8 mois.

Source : files.frances-agustinas.webnode.es

Exercice 1 : Essayez de traduire les mots soulignés en roumain et cochez ou complétez les rubriques sur cette fiche :

Tableau 10

Marqueur temporel	Utilisé avec une période	Utilisé avec une date	Utilisé avec le présent, passé composé, futur proche
En			
Depuis			
Il y a			
Il y a ...que			
Dans			
Pendant			
Pour			

- Valider l'exercice 1 et offrir des explications sur les différents marqueurs temporels
- Les groupes essaient de résoudre l'exercice 2 et l'exercice 3 ci-dessous.

Exercice 2 Complétez avec le marqueur de temps convenable :

J'ai été absent ... trois jours la semaine dernière.

Il vit à Nice ...deux ans, c'est-à-dire, depuis(année)

... les vacances d'été, je vais toujours à la mer.

Cet exercice est super facile ! Je l'ai fait ... 2 minutes.

...combien de temps étudies-tu le français ?

...1999, j'étais encore un bébé.

Hourra ! On va partir pour la France ...trois jours.

Exercice 3 : Partant des dates suivantes dans la vie du footballeur Zinedine Zidane, écrivez un court texte au passé dans lequel vous allez utiliser des marqueurs temporels.

<p>23 juin 1972 : naissance à Marseille. 1982 : première licence dans un club de foot de son quartier marseillais. 20 mai 1989 : début en 1^{ère} division à l'AS Cannes. 1992 : départ pour Bordeaux. 1992-1995 : il devient un des meilleurs joueurs du club. Il marque beaucoup de buts. 1993 : l'équipe nationale algérienne refuse Zizou. 1994 : première sélection en équipe de France. 1996 : la Juventus de Turin engage Zidane. 1998 : grâce à lui, la France gagne sa première coupe du monde. 2000 : « Meilleur joueur de l'année ». 2001 : il part au Real Madrid. 2004 : il décide d'abandonner le football. 2005 : retour en équipe de France.</p>

1.3 Activités pour le niveau B1

Activité no. 1

Une illustration de la méthode des termes prédictifs

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques: faire des hypothèses, rédiger un fait divers

Objectifs coopératifs : réalisation d'un produit commun, entraide

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe contribue à la réalisation du produit commun

Durée : 50 minutes

Prérequis : la structure d'un fait divers

Déroulement de l'activité :

- On forme les groupes de travail, on explique les objectifs, la tâche, les étapes de l'activité.

On répartit des rôles : gardien du temps, vérificateur de la structure, vérificateur de la grammaire, observateur, A partir des mots donnés, les groupes doivent imaginer le texte de l'article. Exemple : on donne les mots : *Quentin, disparaître, bac, inquiétant*

- Rappel des règles d'un fait divers :

- On choisit un titre.
- On donne des informations qui répondent à ces questions : QUI ? QUOI ? OU ? QUAND ? COMMENT ? POURQUOI ?
- La première phrase est souvent longue et donne l'information principale (le fait).
- On raconte des événements surprenants / inhabituels ou dramatiques / effrayants.

- Au début, chaque membre note sur une feuille de papier ses idées, ensuite tous les membres du groupe tombent d'accord sur la variante finale et commencent à la rédiger. Chaque membre du groupe doit rédiger une partie du texte, correspondant aux points principaux : l'événement proprement-dit (élève A), les personnages + le lieu et la date (élève B), comment l'action s'est passée (élève C), les causes possibles + les conséquences (élève D). Pendant le travail, le gardien du temps veille au respect du délai établi et à la fin du travail (20 minutes au maximum, que les groupes gèrent en fonction de leurs besoins), et à la fin, le vérificateur de la grammaire doit vérifier l'utilisation des temps adéquats, le vérificateur de la structure s'assure que tous les éléments constitutifs d'un fait divers sont présents, alors que l'observateur peut féliciter

certaines membres ayant fait preuve de très bonnes habiletés coopérative : écoute, entraide, capacité à négocier. Les élèves ont donc un double rôle : au niveau de la tâche et au niveau du processus.

- On lit les faits divers des groupes et l'original (voir Fig. 6), pour pouvoir faire une comparaison. Pour une évaluation plus objective, le professeur peut ramasser les feuilles de papier avec les articles en vue de les corriger.

The image shows a screenshot of a news article on the website 'FAITS DIVERS'. The article is titled '20/06 Quentin a mystérieusement disparu juste avant les épreuves du bac'. It features a photo of a young man, Quentin, and text describing his disappearance. The page includes social media sharing buttons for Facebook and Twitter, a search bar, and a navigation menu with categories like ACCUEIL, FORUM, ACCIDENT, etc.

Fig. 6 : Le fait divers original [source : <http://www.faitsdivers.org/20306-Quentin-a-mysterieusement-disparu-juste-avant-les-epreuves-du-bac.html>]

Activité no. 2

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : exprimer son opinion, son accord ou désaccord ; justifier son opinion

Objectifs coopératifs : entraide

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit savoir exprimer son point de vue et le justifier à l'oral

Durée : 30 minutes

Déroulement de l'activité :

- La classe divisée en groupes de 3 membres, le professeur explique la tâche, les objectifs, les étapes, tout en insistant sur les objectifs coopératifs. Tout d'abord, chaque groupe doit résoudre l'exercice suivant :

Exercice 1 : Dans la liste ci-dessous, classez les mots dans les rubriques suivantes :

A mon avis, Effectivement, Je trouve que, Peut-être, Tu te trompes, C'est tout à fait ça, De mon point de vue, Selon moi, J'imagine que, Je ne crois pas que, En ce qui me concerne, Je suppose que, C'est inexact, Pas vraiment, Je partage ton point de vue, Non, ce n'est pas vrai, Tu as raison, Effectivement, Je suis de ton avis, C'est faux, Je n'en suis pas sûr, Tout à fait.

Tableau 11

Donner son opinion	Exprimer son accord	Exprimer son désaccord

Chacun des membres du groupe est responsable d'une catégorie (donner son opinion, exprimer son accord, exprimer son désaccord)

- Le professeur expose un sujet de discussion (par exemple : *Etes-vous pour ou contre l'uniforme à l'école ?* ou *Faut-il faire de l'éducation aux parents ?* ou bien *Faut-il interdire l'accès des enfants à Internet ?*). Les équipes doivent se décider pour une position commune, appuyée par quelques arguments

- Un membre d'un groupe, élu par le professeur, exprime l'opinion du groupe, en utilisant les expressions de l'exercice 1, ensuite il provoque un élève d'un autre groupe à exprimer l'avis du groupe et, éventuellement, s'il est d'accord ou non avec ce que le locuteur précédent a affirmé, ainsi de suite, jusqu'à ce que tous les groupes expriment leur point de vue.

Activité no. 3

Objectifs communicatifs : rédiger une intervention sur un forum de discussions

Objectifs coopératifs : entraide, réalisation d'un produit commun

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit savoir quelles sont les caractéristiques d'un tel texte et contribuer au produit final

Prérequis : exprimer son point de vue, conseiller

Durée : 40 minutes

Déroulement de l'activité :

- Le professeur prépare à l'avance le matériel : des photocopies représentant des interventions sur un forum de discussions

- La classe est divisée en groupes de cinq membres. L'enseignant assigne des rôles (observateur, motivateur, vérificateur de la grammaire et du vocabulaire), explique la tâche, les objectifs coopératifs et les étapes. Chaque groupe reçoit, dans un premier temps, les documents ci-

dessous (Fig. 7), accompagnés de la fiche de travail. Demander aux apprenants de jeter un coup d'œil sur le matériel et de dire ce que les textes représentent (tous les élèves sauront dire que ce sont des interventions sur un forum de discussion, espace familier aux adolescents)

Forum Des Adoles.net
pripri77
Coincé
★
Messages: 46
Âge: 18 ans
Inscription: Dim 11 Aoû 2013 23:12
Genre: ?
Filière scolaire: bac S

bac déprime
par pripri77 » Mar 28 Oct 2014 14:48

Bonjours à tous, alors, je ne sais pas ce qui m'arrive mais j'ai l'impression que quoi que je fasse je vais pas avoir mon bac. Je suis tout le temps en mode échec et non en mode réussite. J'ai pas vraiment en vis de refaire une nouvelle terminale surtout que je haie de tout au monde mon lycée. Ma moyenne pour l'instant est de 7 alors que je travaille et j'aime ma filière. J'ai un handicap " dysphasie et dyslexique" et je ne crois plus vraiment en moi je suis désespérée et déprimé. Je panique à chaque fois devant les contrôles et je me ramasse des sales notes lorsque je crois que j'ai réussi.

Si'l vous plait je suis au bord du gouffre, aidez moi je vous en pris 😞

Re: bac déprime
par Drackart » Mar 28 Oct 2014 19:27

Salut ! 😊
Peut-être que ta méthode de travail n'est pas la bonne. J'ai moi aussi quelques difficultés en ce début d'année..
Essaie de ne pas te prendre la tête avec les contrôles car je pense que je stress te fait perdre tout tes moyens. Aussi essaye d'en parler avec les profs que tu apprécies 😊
Sinon, en quelles matières as-tu des difficultés ? Peut-être que la S ne te convient pas..

Réputation : 29
Hors ligne

14-04-2013 14:33:53

Lamy ?
Nouveau Zeneur
Date d'inscription: 07-04-2013
Messages: 35
Réputation : 1

Ce sujet est pour moi d'actualité, non pas parce que je suis harcelée, mais car mon lycée nous a présenté comme tous les ans une conférence sur le harcèlement scolaire.

Comme l'a dit Mangouste, je trouve cela révoltant.

Pour comprendre mon avis sur ce sujet, il faut savoir que j'ai eu ma période où j'ai été en quelques sortes "harcelée", plutôt par des insultes et l'exclusion, les rares fois où cela venait à la violence physique les personnes ne m'ont plus approchées donc j'ai eu cette chance là.

Depuis, j'ai toujours tenté d'apporter un peu de soutien aux personnes exclues. Je suis consciente que mon soutien n'est pas suffisant, mais il faut avouer qu'il est difficile d'être totalement avec une personne exclue sans l'être à son tour, situation qui n'est pas évidente quand on sort tout juste de cette exclusion souvent douloureuse durant le début de l'adolescence. J'essaie d'être sympathique avec la personne, de lui donner quelques conseils, de dire aux autres d'arrêter de se moquer etc.

Il faut également savoir que du côté des harceleurs, ils ont souvent eux-même un gros problème avec eux même et le cachent sous cette apparence. Bien que cela ne fasse pas d'eux des personnes bien, et que pour ma part ils me dégoutent aussi, je pense qu'il faudrait que les adultes tentent parfois de s'occuper aussi d'eux, car un trouble de comportement venant d'un problème moral ne se résout pas par de simples réprimandes. Pour que ces personnes arrêtent de harceler les autres pour prouver leur existence, il faudrait comprendre pourquoi ils le font, et si possible les aider aussi (pour eux comme pour les autres).

Comme l'a dit Mangouste, les adultes ne prennent pas (pour la plupart, ce qui apparemment n'est pas le cas dans mon lycée) assez de responsabilités. Ils devraient être plus attentifs, notamment au collège car c'est probablement la période où le plus de jeunes se font harceler, que ce soit verbal ou physique.

Hors ligne

14-04-2013 14:39:26

Paxi ?
Zeneur passionné
Date d'inscription: 23-06-2010
Messages: 806
Réputation : 3

C'est une superbe réponse Lamy, je trouve que tu as très bien cerné le problème 😊 Ne crains-tu pas qu'ils s'attachent trop à toi en leur apportant "un peu de soutien" ? Car forcément on s'accroche un maximum à la seule chose ou à la seule personne que l'on a... Je ne pensais franchement pas rencontrer autant de gens sympathiques en commençant à lutter contre le harcèlement scolaire... Je trouve que tu as vraiment tout compris en fait... Même s'il est quand même bon de sanctionner le(s) harceleur(s).

(presque) rien n'est impossible !

Fig. 7

- Ensuite, faire lire les interventions, et, en groupes, faire l'exercice 1

Exercice 1 : Lisez les messages suivants et complétez le tableau.

Tableau 12

Sujet(s) débattu(s)	-	-
<p>Eléments constitutifs et particularités de l'intervention (cochez et recopiez les séquences correspondantes)</p>	<p><input type="checkbox"/> On justifie ses arguments <input type="checkbox"/> On exprime son opinion <input type="checkbox"/> On est d'accord avec une opinion exprimée <input type="checkbox"/> On n'est pas d'accord avec une opinion exprimée <input type="checkbox"/> On fait des suggestions <input type="checkbox"/> On fait des reproches <input type="checkbox"/> On demande une opinion <input type="checkbox"/> On marque ses idées avec des mots de liaison <input type="checkbox"/> On utilise des formules de politesse <input type="checkbox"/> On invite les autres à s'exprimer <input type="checkbox"/> On donne des conseils <input type="checkbox"/> On parle de son expérience</p>	<p>Ex..... Ex :..... Ex :..... Ex :..... Ex :..... Ex :..... Ex :..... Ex :..... Ex :..... Ex :.....</p>

- On valide l'exercice et on discute des particularités et des éléments constitutifs des interventions sur un forum et on les note dans les cahiers. Distinction entre **deux types d'interventions qu'on peut avoir : créer un nouveau sujet** (topic) : on dit pourquoi on a choisi le sujet, on exprime son opinion et on demande aux autres de s'exprimer et **répondre à une autre intervention**

- Ensuite, prévoir cinq minutes pour que les groupes apprennent ces informations et révisent l'expression de l'opinion, de l'accord, du désaccord et du conseil. Les membres doivent s'entraider et ne pas oublier que la réussite de chacun c'est la réussite du groupe

- Demander aux groupes d'écrire sur une feuille de papier un topic pour un forum de discussions pour les ados. Il y aura un seul topic par groupe, donc les membres doivent négocier et se mettre d'accord

- A l'étape suivante, le professeur ramasse les feuilles de papier et les distribue aux groupes, de sorte que chaque groupe reçoive un texte qui ne soit pas le sien. A cette étape, les groupes doivent rédiger des réponses aux questions soulevées par les autres groupes. Encore une fois, il doit y avoir un seul texte pour tout le groupe. L'observateur doit veiller à ce que tout le

monde y participe, le motivateur doit encourager les plus timides à exprimer leur point de vue, le vérificateur de grammaire s'occupe des éventuelles fautes morphosyntaxiques alors que le vérificateur de vocabulaire doit prendre soin des mots utilisés ou bien en chercher dans le

dictionnaire, si nécessaire. Le motivateur peut jouer le rôle de secrétaire et lire les réponses du groupe.

Activité no. 4

Activité de développement de la compétence lexicale, nécessaire tant à la production orale qu'à la production écrite

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : utiliser des synonymes et des antonymes, résumer

Objectifs coopératifs : entraide, négociation

Responsabilité individuelle : chaque membre doit savoir résoudre et expliquer les exercices

Durée : 25 minutes

Déroulement de l'activité :

- Préparer le matériel à l'avance. Diviser la classe en groupes de 4 personnes. Expliquer la consigne tout en insistant sur l'entraide et sur la responsabilité individuelle

- Chaque groupe reçoit le texte et les exercices ci-dessous :

Des jobs d'été, ils l'ont fait

Émeline, Léa, Hortense, Romain et Benjamin ont tous travaillé l'été dernier. Certains ont adoré leur job, d'autres moins. Mais tous sont d'accord pour dire que c'était une expérience enrichissante, au sens propre comme au figuré !

Romain, 18 ans, deux mois à la Poste.

« L'été dernier, comme je venais d'avoir mon permis, j'ai bossé à la Poste. Le job, je l'ai eu par le bouche à oreille. J'ai commencé en juillet par Colis-Poste, à Lyon. Une horreur ! Déjà, on commençait à 5 h 45 le matin pour finir à 13 heures, avec 70 à 140 colis à distribuer. [...]

En août, j'ai bossé au bureau de poste de ma petite commune, L'Arbresles, près de Lyon. J'ai découvert une ambiance de travail beaucoup plus détendue, ça m'a soulagé ! En plus, c'est tout près de chez moi, donc je me levais à 6 heures seulement, comme pendant l'année scolaire. Les facteurs de métier, en 30 minutes, ils font le tri et, à 7 heures, ils quittent le bureau de poste pour leur tournée. Moi, parfois, je partais seulement à 8 h 30. Mais au fur et à mesure, j'ai acquis des réflexes, j'allais de plus en plus vite pour préparer ma tournée. À la fin, j'étais un vrai postier, j'allais même les rejoindre pour boire le café !

Ce que j'aimais, c'est que, tout au long de la tournée, je voyais des gens. Certains m'attendaient, je discutais un petit quart d'heure avec eux. Autre avantage : dans la voiture, tout seul, je mettais la musique à fond. Bon, évidemment, je me suis fait mordre par un chien, un border collie. Qu'on ne dise pas que c'était un caniche ! Pourtant, je ne l'ai pas quitté des yeux pour marcher jusqu'à la boîte aux lettres. Mais juste au moment où j'ai tourné la tête, il m'a mis un grand coup de dents. J'ai répliqué par un grand coup de pied. Après, j'ai eu droit à la piqûre contre la rage... Il paraît qu'il n'y a que les CDD et les jeunes qui se font mordre. Jamais les vrais facteurs ! À part ça, ça m'a vraiment plu. La preuve ? Cet été, je recommence. »

Source: www.phosphore.com

Exercice 1 Essayez d'associer les définitions suivantes aux mots : enrichissant, bosser, mordre, facteur, au fur et à mesure, à fond, CDD

- Personne de la Poste affectée des services de distribution. Un(e) préposé(e)

.....

- Un contrat de travail à durée déterminée

.....

- (fam) Travailler
.....
- Qui apporte un enrichissement spirituel
.....
- Serrer fortement quelqu'un entre ses dents, lui causant une blessure
.....
- Jusqu'au bout, au maximum
.....
- Progressivement, petit à petit
.....
- (fam) Travail, emploi
.....

Exercice 2 Préparez un résumé de l'histoire de Romain, dans lequel vous utilisez des synonymes au lieu des mots : facteur, à fond, au fur et à mesure, bosser, job. Votre résumé doit également contenir les mots : enrichissant, mordre, boîte aux lettres, colis

- Valider l'exercice 1 et faire les groupes préparer l'exercice 2
- Au bout de 15 minutes de préparation, le professeur élit un membre du groupe A, qui doit commencer le résumé. Quand le professeur l'arrête, un membre du groupe B, choisi par le

professeur, doit continuer le résumé, ainsi de suite, jusqu'à ce que l'histoire de Romain soit complète et que les représentants des groupes aient tous dit au moins une phrase.

Activité no. 5

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques: poser des questions, raconter

Objectifs coopératifs : entraide et apprentissage mutuel

Responsabilité individuelle : chaque élève doit savoir raconter l'histoire de son collègue

Durée : 40 minutes

Déroulement de l'activité :

- Préparer le matériel à l'avance et diviser la classe en groupes de deux. Expliquer la consigne. A l'intérieur de chaque groupe il y aura un élève A et un élève B

- Les élèves A reçoivent le texte ci-dessous :

Geste fou. Deux spectateurs qui assistaient vendredi 28 mars au soir à un spectacle au théâtre parisien Le Lavoir moderne ont été blessés à l'arme blanche, dont un grièvement. L'auteur des faits serait un homme de 28 ans vêtu de noir, au crâne rasé, et dont le geste aurait pu viser le mouvement Femen, dont les militantes avaient occupé la salle en 2012. Il a été admis le lendemain à l'infirmierie psychiatrique de la préfecture de de police de Paris.

Source : www.bfmtv.com

- Les élèves B reçoivent le texte suivant :

Calvaire. Il s'est sans doute vu mourir, selon une source proche de l'enquête. Un adolescent toulousain a été séquestré par un couple pendant quatre heures, torturé à coups de lame, de manivelle et de brûlures de cigarettes. Sa faute : avoir fracturé la BMW de ses tortionnaires. Ses blessures sont finalement superficielles. Le couple a été condamné à trois ans de prison, rapporte *l'Indépendant*.

Source : www.bfmtv.com

- Tant les A que les B reçoivent aussi une fiche avec les questions suivantes (Tableau 13):

Tableau 13

Qui ?	
Quoi ?	
Quand ?	
Comment ?	
Où ?	
Pourquoi ?	
Conséquences ?	

- Pendant 10 minutes, les élèves A interrogent leurs coéquipiers (les B) sur le fait divers que seulement B a reçu et remplissent la fiche. Les 10 minutes suivantes, les B interrogent les A

pour remplir leur fiche. On ne peut utiliser que des questions fermées, admettant des réponses du type « oui/non »

- Tous les élèves ont 5 minutes à leur disposition pour lire les notes prises et s'imaginer l'histoire de leurs coéquipiers. Chaque élève A doit savoir raconter l'histoire B et vice-versa. A la fin, on fait lire les faits divers originaux.

Activité no. 6

Activité qui peut être faite pour fixer ou rappeler le discours indirect

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : rapporter les paroles de quelqu'un

Objectifs coopératifs : entraide, négociation

Responsabilité individuelle : chaque membre doit savoir transformer au discours indirect

Durée : 30 minutes

Déroulement de l'activité :

- En grand groupe, faire un rappel des principales règles et transformations à respecter pour mettre un texte/des paroles au discours indirect. On peut utiliser un tableau comme celui-ci :

Tableau 14

Discours direct	Discours rapporté		Discours direct	Discours rapporté
Présent, indicatif	Imparfait, indicatif		Aujourd'hui	Ce jour-là
Imparfait	Imparfait		Demain	Le lendemain
Passé composé	Plus-que-parfait		Hier	La veille
Plus-que-parfait	Plus-que-parfait		Avant-hier	l'avant-veille
Futur proche	« aller » à l'imparfait + infinitif		Cette semaine	Cette semaine-là
Futur simple	Conditionnel présent		La semaine dernière	La semaine précédente
Conditionnel présent	Conditionnel présent		La semaine prochaine	La semaine suivante
Conditionnel passé	Conditionnel passé		Dans deux jours	Deux jours plus tard
Subjonctif présent	Subjonctif présent		Il y a deux jours	Deux jours auparavant
Impératif	Verbe + de + infinitif		Maintenant	A ce moment-là

- Moment d'apprentissage mutuel. Les groupes ont à leur disposition 5 minutes pour discuter du sujet et pour se mettre au point. Si des apprenants n'arrivent pas à comprendre les explications des coéquipiers, on fait appel au professeur

- Demander à chaque membre de chaque groupe de proposer un énoncé au discours direct. Chaque groupe vérifie et négocie les énoncés proposés et les écrit sur une feuille de papier. Le

professeur rassemble les feuilles de papier et les distribue aux autres groupes qui doivent répéter la démarche à l'envers : chaque membre réfléchit individuellement à l'énoncé qui lui a été distribué, ensuite le groupe négocie et décide des variantes finales pour transformer au discours indirect ses quatre énoncés

1.4 Activités pour le niveau B2

Activité no. 1

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : donner son opinion et argumenter

Objectifs coopératifs : entraide, négociation

Responsabilité individuelle : chaque membre doit savoir expliquer aux autres le point de vue de son groupe

Prérequis : expression d'un point de vue, les connecteurs

Durée : 40 minutes

Déroulement de l'activité :

- Le but, c'est de travailler la capacité à argumenter (à l'écrit et à l'oral). Diviser la classe en groupes de quatre membres, Répartir des rôles aux membres des groupes. Annoncer la tâche et le déroulement de l'activité. Ensuite, distribuer aux groupes le matériel suivant :

Téléchargement illégal : la riposte graduée préservée

Hadopi¹ est mort, vive Hadopi! Telle est, en substance, la conclusion **du rapport Lescure**² sur l'épineux problème du téléchargement illégal. Car si le document de près de 1000 pages préconise la fermeture de la Haute Autorité chargée de repérer et de sanctionner les internautes pirates, ses compétences en termes de riposte graduée seront transférées au CSA. Dans le cas où le gouvernement accepterait ces propositions, la surveillance des internautes serait donc toujours de mise, mais dans une version revue, corrigée et allégée.

[...Dans le scénario proposé par Pierre Lescure, l'internaute repéré en train de télécharger une œuvre protégée recevra toujours un avertissement par e-mail. Au bout d'un certain nombre d'avertissements - dont le nombre n'est pas fixé par le rapport-, l'internaute devra s'acquitter d'une simple amende de l'ordre de 60 euros. [...]L'internaute aura toujours le droit de se défendre: «procédure contradictoire, droit à être entendu, motivation de la sanction, droit au recours devant le juge», liste le rapport. Ce dernier préconise également d'abroger la peine de suspension de l'abonnement Internet, «particulièrement sévère au regard de la gravité des actes», et jamais appliquée dans les faits.

Trois condamnations en deux ans[...] Le faible bilan judiciaire de l'Hadopi³, dont le volet «riposte graduée» a coûté 6 millions d'euros en 2012, est pointé du doigt. Sur 4,7 millions d'adresses IP identifiées sur les réseaux peer-to-peer d'octobre 2010 à fin février 2013, seuls 29 dossiers ont été adressés au parquet. Parmi ceux-ci, trois jugements à ce jour: une relaxe, une dispense de peine, et une condamnation à 150 euros d'amende.

La Haute Autorité argue que le faible nombre de condamnations est la preuve que son action pédagogique marche: après un ou plusieurs avertissements, les internautes délaissent le téléchargement illégal. Le rapport Lescure est moins catégorique. Les instituts Nielsen et Médiamétrie attestent qu'entre l'année 2010 et l'année 2011, le nombre de téléchargements illégaux sur les plates-formes peer-to-peer a baissé en France (-17% selon Nielsen, et même -29% selon Médiamétrie). Mais «ce recul avait commencé avant l'entrée en vigueur de la réponse graduée [en octobre 2010], et il ne semble guère propre à la France», souligne le rapport. De plus, l'usage du peer-to-peer a légèrement augmenté depuis septembre 2011, et plus particulièrement depuis la fermeture de MegaUpload, **alors plate-forme n°1 du téléchargement direct**⁴, en janvier 2012.

Le rapport Lescure rappelle également que rien ne prouve que les usagers du peer-to-peer se sont tournés vers le téléchargement légal. Car si Hadopi surveille ces réseaux, elle délaisse le téléchargement direct et le visionnage en streaming d'œuvres protégées. Or, **selon une étude Médiamétrie-Netrating pour Le Figaro**⁵, citée par le rapport, l'audience de 19 sites de streaming et de téléchargement direct a augmenté de 29% entre octobre 2010 (mise en place de la riposte graduée) et octobre 2011. **Un nombre non négligeable d'internautes s'est donc déporté vers des solutions «sûres»**⁶ pour continuer à télécharger gratuitement de la musique ou des films.[...]

(www.lefigaro.fr 14/05/2013)

Hadopi = Haute Autorité pour la diffusion des œuvres et la protection des droits sur internet, est une autorité publique indépendante. Cette institution a pour mission de freiner le téléchargement illégal, notamment par le dispositif de "réponse graduée", qui consiste à envoyer des messages d'avertissement aux internautes.

- Demander aux groupes de lire le texte et de répondre aux questions en 15 minutes. Faire remarquer l'observateur doit veiller à ce que tous les membres participent à l'activité. Le gardien du temps prend soin à ce que le groupe respecte le délai fixé.

Exercice 1 Répondez aux questions suivantes :

- Quel est le sujet traité par l'article ?

.....

- Que prévoit le rapport Lescure ?

.....

Exercice 2 Vrai, Faux ou On ne sait pas ?

Affirmation	V	F	?
Hadopi avait eu de bons résultats.			
Après six avertissements reçus par mail, l'Internaute qui télécharge gratuitement, devra payer une amende.			
Le téléchargement direct a baissé en France.			
Après plusieurs avertissements, les Internautes se sont tournés vers le téléchargement légal.			
Lescure propose la fermeture de la CSA.			

- Vérifier et corriger les réponses aux questions. Ensuite, utiliser la technique des têtes numérotées pour créer un débat. Chaque membre de chacun des groupes reçoit un numéro de 1 à 4. Dans un premier temps, les groupes ont 5-10 minutes à leur disposition pour formuler leur opinion sur le sujet traité par le document qu'ils viennent de lire (dans ce cas, le téléchargement illégal)

- Ensuite, expression du point de vue du groupe devant la classe. Quand le professeur appelle le no. 2, par exemple, tous les membres ayant le no. 2 doivent être capables d'exprimer et d'argumenter l'opinion du groupe. Ils peuvent également réagir aux arguments des autres groupes.

Les apprenants doivent faire preuve d'un bon contrôle des expressions utilisées pour donner son avis et des connecteurs logiques

Activité no. 2

Activité de préparation à la production écrite, idéale pour fixer une leçon sur l'opposition et la concession

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : exprimer la concession

Objectifs coopératifs : entraide, négociation

Responsabilité individuelle : chaque membre doit savoir résoudre les exercices et en expliquer la solution

Durée :40 minutes

Déroulement de l'activité :

- Préparer le matériel à l'avance. Diviser la classe en groupes de 4 membres, faire connaître la consigne et répartir les rôles : un gardien du temps, un motivateur, un secrétaire et un vérificateur
- Faire travailler le matériel ci-dessous selon la technique Réfléchir, partager, discuter (au début, chaque membre de l'équipe essaye de résoudre les exercices tout seul, ensuite, les quatre membres partagent leurs solutions, négocient et tombent d'accord sur la meilleure. Le secrétaire note les réponses finales, le gardien du temps veille à ce que le délai soit respecté et le vérificateur aide ses collègues à mieux comprendre, si nécessaire). Insister sur le besoin d'entraide et sur la responsabilité individuelle, qui font que la réussite du groupe dépende de la réussite de chacun.

Exercice 1 Classez les expressions suivantes dans le tableau ci-dessous. Attention, certaines expressions vont dans plusieurs rubriques : même si, bien que, or, alors que, tandis que, encore

que, quoique, au lieu de, malgré, par contre, en revanche, au contraire, quand même, cependant, pourtant, pour autant, sans, avoir beau, mais, en dépit de

Tableau 16

+proposition avec verbe à l'indicatif	+proposition avec verbe au subjonctif	+nom	+adjectif	+ infinitif

Exercice 2 Complétez les pointillés avec les mots convenables pour exprimer l'opposition et la concession :

-.....je sois contre le téléchargement, je peux comprendre pourquoi les jeunes le font : les CDs sont trop chers !

-Tu aslui répéter, il ne veut pas comprendre, car il est très têtu.

-....tout raconter à leurs parents, les harcelés cachent souvent leur souffrance.

-....on en dise, ce problème nous concerne tous.

-Les prix des CDs ont baissé ces derniers temps. ... le piratage est en fleur.

Exercice 3 Corrigez les phrases incorrectes :

-Même si nous sachions que c'est illégal, nous téléchargeons des dizaines de films chaque jour.

-Dis donc, il a frappé son collègue et au lieu de s'excuser, il a porté plainte contre la victime !

-Bien que le pays est en pleine crise économique, les politiques ont voté l'augmentation de leurs propres salaires.

-J'ai beau lui expliqué, il n'en fait qu'à sa tête.

-Les jeux vidéo peuvent aussi être éducatifs, malgré de certaines critiques.

-Elle a eu d'excellentes notes en maths ; pourtant, elle n'a appris guère.

Exercice 4 Continuez les phrases suivantes :

-Bien que tout le monde lutte contre le piratage....

-On a beau faire des grèves et des manifestations,

-Les résultats ont été surprenants, pourtant....

-Tous les Français sont fiers de leur langue, tandis que....

- Nommer au hasard des élèves de chaque groupe pour donner et expliquer les réponses de leur groupe.

Activité no. 3

Activité de production orale : débat

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : prendre part à un débat, exprimer et argumenter son point de vue

Objectifs coopératifs : entraide, négociation

Responsabilité individuelle : chaque membre doit participer activement au débat

Durée : 50 minutes

Déroulement de l'activité :

- Choisir un sujet attirant, peut-être à la fin d'un chapitre ayant traité d'un thème intéressant ou controversé. Par exemple : « Faut-il quitter le foyer familial à 18 ans ? »
- Dans trois coins de la classe, mettre des pancartes « Tous à fait d'accord », « Partiellement d'accord », « Pas du tout d'accord ». Nommer trois observateurs
- Dans un premier temps, demander aux apprenants de réfléchir au sujet individuellement ensuite d'aller dans le coin de classe qui représente le mieux leur opinion
- Les groupes ainsi formés discutent et se mettent d'accord sur les arguments à exposer. Ils doivent également choisir deux porte-paroles qui expriment leur point de vue devant les autres. Les observateurs veillent à ce que tous les membres des trois groupes exposent leurs arguments dans le cadre du groupe
- Les porte-paroles présentent la position du groupe, le professeur ou un élève peuvent être modérateurs et les membres des groupes prennent des notes. A la fin, chaque groupe doit présenter un résumé des discours des deux autres groupes.

Activité no. 4

Activité de production écrite, qui peut être réalisée soit à la fin d'un chapitre, ou comme leçon de fixation de la lettre de réclamation. De toute façon, ce ne doit pas être la première tentative des apprenants à écrire un texte de ce type

Objectifs communicatifset/ou linguistiques : rédiger une lettre de réclamation

Objectifs coopératifs : entraide, négociation

Responsabilité individuelle : chaque membre doit créer une partie d'un texte commun

Durée : 50 minutes

Déroulement de l'activité :

- Préparer le matériel à l'avance. Diviser la classe en groupes de 3 membres et faire connaître la consigne et le déroulement de l'activité
- Dans un premier temps, un exercice de rappel/fixation. Il s'agit d'une lettre de réclamation dont les paragraphes ont été mélangés. Demander de remettre en ordre les paragraphes et faire un rappel des éléments constitutifs de la lettre de réclamation (adresse de l'expéditeur et du destinataire, présentation du problème et des circonstances de l'achat, présentation des faits,

exposition des attentes et des solutions possibles, formule de politesse). On peut utiliser la fiche ci-dessous :

Exercice 1 : Mettez en ordre les paragraphes de cette lettre de réclamation et complétez le tableau suivant :

Tableau 17

1	
2	
3	
4	
5	

<p>a) Madame, Monsieur,</p> <p>J'ai voyagé via votre compagnie sur un vol Paris Charles de Gaulle-Lyon Saint-Exupéry en date du 12 juillet 2013. Au moment de la récupération des bagages, c'est avec étonnement et contrariété que j'ai constaté que ma valise n'était pas arrivée. De ce fait, je me suis rendu au guichet concerné et ai rempli la fiche de réclamation en conséquence.</p> <p>En date du 15 août 2013, j'ai enfin récupéré mon bagage soit avec un retard de 33 jours. Je tiens à porter à votre connaissance le fait que dans cette valise se trouvait des documents et objets dont l'absence m'a fait cruellement défaut.</p>
<p>b) Dans l'absence de régularisation de votre part, je me verrai contraint d'en référer aux autorités compétentes dans cette affaire.</p>
<p>c) En l'occurrence, je vous serai gré de procéder à mon dédommagement en me remboursant la somme de 365 euros correspondant au préjudice subi, conformément aux termes de la Convention de Montréal.</p>
<p>e) Marie LECLERC 12, rue du Vivier 673000 Lyon Tél : 06.23.45.87.00 Email : marieleclerc@email.zz</p> <p style="text-align: right;">Air € Service Clients TSA 60001 60 035 Beauvais Cedex € Fax : +33 (0)3 44 14 44 79</p> <p style="text-align: right;">Paris, le Jeudi 19 Avril</p>
<p>e) Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de mes sentiments distingués.</p> <p>Marie Leclerc</p>

- Corrigé en grand groupe-classe
- Etape de la réalisation du produit commun- exercice 2

Exercice 2 Vous avez acheté le produit ci-dessous, mais vous n'êtes pas du tout satisfait(e). Vous écrivez une lettre de réclamation à la FNAC dans laquelle vous décrivez le(s) problème(s) et demandez réparation(voir Fig. 8)

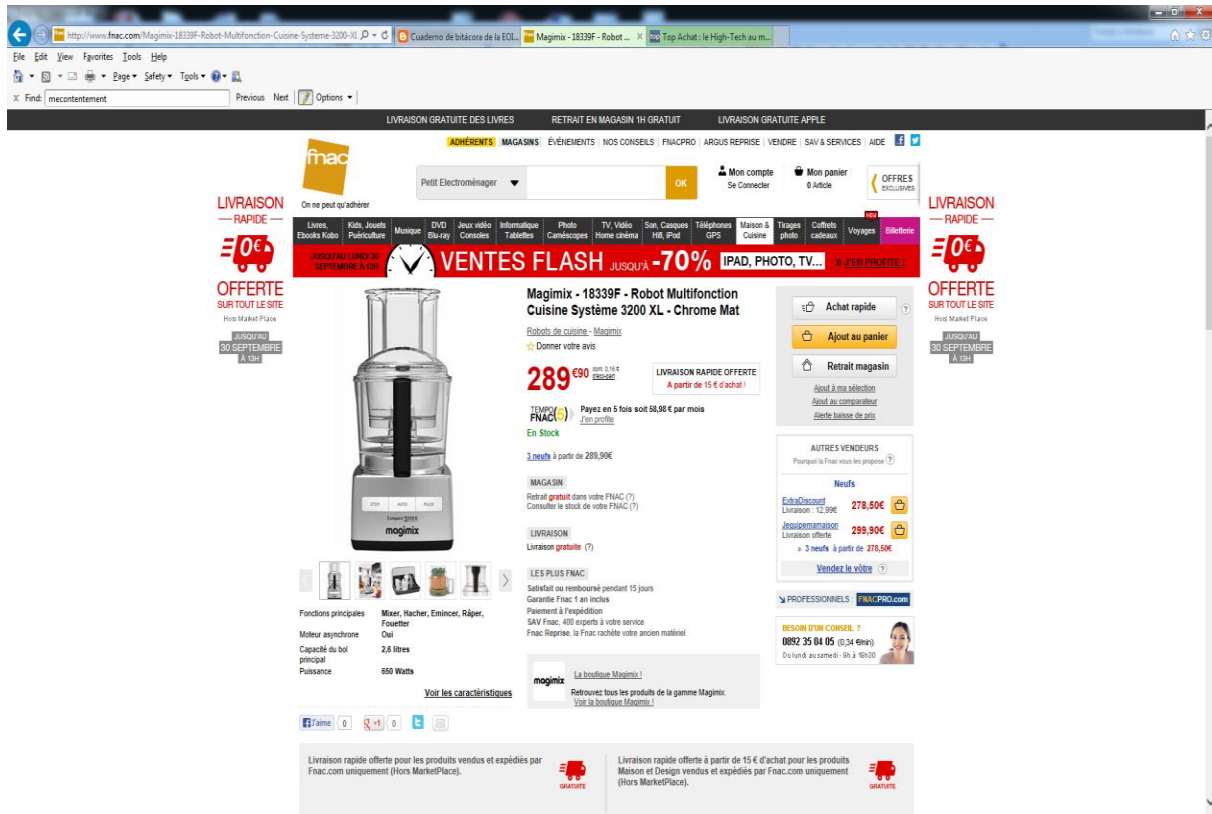


Fig. 8 : capture d'écran www.fnac.com

Expliquer que chaque membre du groupe est responsable de la réalisation d'une partie de la lettre :

- l'élève A : présentation du problème et des circonstances de l'achat
 - l'élève B : présentation des faits, description de la situation
 - l'élève C : attentes et solutions possibles
- Après le travail individuel, mise en commun, négociation, rédaction et mise en page de la variante finale (sans oublier les éléments formels : adresses du destinataire et de l'expéditeur, formule de prise de congé). Le professeur ramasse les lettres et lors d'une nouvelle séance,

communiquent les notes des groupes. Pour avoir une note individuelle finale, on peut soit mettre la note du groupe, soit calculer la moyenne de la note du groupe et d'une autre note individuelle.

Activité no. 5

Activité de type résolution de problèmes

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : utiliser le contenu d'un enregistrement pour faire le programme d'une excursion

Objectifs coopératifs : entraide

Responsabilité individuelle : chaque membre doit créer une partie d'un produit commun

Durée : 40 minutes

Déroulement de l'activité :

- Diviser la classe en groupes de 4 membres et expliquer le problème à résoudre : « Vous travaillez dans un office de tourisme en Alsace. Un groupe de visiteurs québécois vous demande de leur proposer un programme pour un séjour de 4 jours dans votre région. Ils veulent visiter Strasbourg et Mulhouse. »

- Faire regarder une seule fois la vidéo sur la région d'Alsace <http://cabouge.tv5monde.com/france/alsace/>

- A l'intérieur des groupes, on forme des sous-groupes, dont les membres, lors du visionnement du reportage, prennent des notes sur tous les objectifs touristiques et les activités

mentionnés dans la vidéo (le sous-groupe A pour la ville de Strasbourg et le sous-groupe B pour Mulhouse).

- Dans un deuxième temps, les groupes créent le programme touristique demandé par la consigne. Si les apprenants ne sont pas familiarisés avec un tel programme, le professeur leur en fournira un, comme celui-ci-dessous, qui leur serve de modèle :

Fig. 9

Visiter Lyon en 2 jours

9 commentaires. [Donnez votre avis sur cette visite.](#)

 7  35 people like this.

Organisez votre week-end à Lyon pour en voir le meilleur : [Vieux Lyon](#), [Croix-Rousse](#), [traboules](#), [musées d'art](#), [murs peints](#), [la Résistance](#).

En un week-end de 2 jours, vous aurez le temps de découvrir d'abord l'exceptionnel patrimoine architectural de Lyon et une partie de ses beautés artistiques, à moins que vous préfériez vous intéresser à son passé durant la Résistance :

- Le Vieux Lyon, ses traboules et ses cours Renaissance
- Fourvière, son sublime point de vue sur Lyon jusqu'aux Alpes
- Croix-Rousse, l'autre quartier historique et ses traboules
- Les rives de Saône avec leurs murs peints et leurs marchés
- Les Musées des Beaux-Arts ou d'Art Contemporain et le Parc de la Tête d'Or
- Le Fort Montluc, le Mémorial Jean Moulin, le Centre National de la Résistance

Programme à adapter en fonction de la météo... Notre conseil le plus important est de visiter le Vieux Lyon lorsqu'il y a du soleil, vous profiterez le mieux de la grande beauté de ses cours Renaissance.

Idéalement, votre programme pourrait être :

Samedi matin : traboules Vieux Lyon et Fourvière

- Café et/ou petit déjeuner sur la Place Saint-Jean
- Montée à Fourvière par la ficelle (nom lyonnais du funiculaire) puis redescende à travers les jardins du Rosaire
- Visite du Vieux Lyon avec notre [itinéraire Vieux Lyon, visite des cours et des traboules](#)
- Déjeuner dans un bouchon ou un petit resto de la rue du Boeuf (moins touristique que la rue Saint Jean)

Samedi après-midi : Croix-Rousse

- Rejoindre la **place des Terreaux**, admirer son incroyable fontaine initialement destinée à Bordeaux par Bartholdi
- Puis suivre notre [itinéraire Traboules des pentes de la Croix-Rousse](#)
- Si vous êtes amateur de photo et peinture actuelles, profitez en pour jeter un coup d'œil à la dizaine de [galeries d'art contemporain de la rue Burdeau](#)
- Boire une bière ou un bon verre près du **Gros Caillou** en profitant du soleil couchant sur l'est de Lyon (les Alpes sont visibles assez souvent)

Ou samedi après-midi : La Résistance, Fort Montluc, Jean Moulin

Attention, cette visite ne peut être faite que le samedi

- Prison Fort Montluc OU Mémorial Jean Moulin, voir notre itinéraire [La Résistance, prison Montluc et mémorial Jean Moulin](#), il est impossible de faire les deux en une demi journée
- et Centre d'histoire de la résistance et de la Déportation, 14 avenue Berthelot (tramway T2, arrêt Centre Berthelot)

Dimanche matin : murs peints et marchés des quais de Saône

Café et/ou petit déjeuner au bar sur le quai Saint-Antoine

- Marché du quai Saint-Antoine
- Bouquinistes du Quai de la Pêcherie et **mur peint des écrivains**
- **Mur peint des Lyonnais** : pour ces murs peints voir notre [itinéraire Murs peints des quais de Saône](#)
- Puis passer de l'autre côté de la Saône pour « faire » les deux marchés, celui de l'artisanat et surtout celui de la création (peinture) jusqu'à la passerelle du Palais de Justice
- Déjeuner s'il fait froid rue Mercière ou, s'il fait beau, sur un des bateaux restaurant des Berges du Rhône (prendre la passerelle du Collège)

Activité no. 6

Objectifs communicatifs et/ou linguistiques : utiliser les expressions imagées

Objectifs coopératifs : entraide, négociation, réalisation d'un produit commun

Responsabilité individuelle : chaque membre doit apprendre à utiliser les expressions idiomatiques

Durée : 40 minutes

Déroulement de l'activité :

- Diviser la classe en groupes de 4 personnes et expliquer la tâche, tout en insistant sur l'entraide et la responsabilité individuelle

- Distribuer aux groupes de cartons contenant les illustrations de quelques expressions imagées : jeter l'argent par les fenêtres, coucher avec les poules, tomber dans les pommes, avoir un poil dans la main, se faire rouler dans la farine, avoir la moutarde qui monte au nez, être

lessivé(e), raconter des salades (les images sont à trouver sur Internet). Demander aux groupes de faire des hypothèses sur le sens figuré de ces expressions.

- Dans un deuxième temps, distribuer des cartons contenant l'explication de chaque expression et demander d'associer les images reçues antérieurement aux explications. Corrigé en grand groupe-classe

- Faire résoudre ces deux exercices, par groupes.

Exercice 1 Complétez avec les expressions idiomatiques convenables :

Quand nous avons compris qu'il nous avait trompés, nous ...

Si tu continues à ..., dans trois semaines tu seras fauché.

Après cette semaine difficile que j'ai eue au bureau, je J'ai envie de dormir tout le week-end.

Et tu l'as cru ? Mais, là tu

Ne l'écoute pas, elle... !

Bien sûr que quand on ..., on se réveille de bonne heure.

Quand j'ai entendu la nouvelle, j'ai eu un choc et je

On dit que les Grecs ..., car ils préfèrent faire la fête au lieu de travailler.

Mon père est comme ça : dès qu'on lui reproche quelque chose, il

Moi, je ne dépense pas trop. Mais mon frère, il... !

Exercice 2. Ecrivez une lettre à votre meilleur ami, dans laquelle vous lui racontez un événement insolite qui vous est arrivé. Utilisez au moins trois expressions idiomatiques.

- Valider les exercices. Pour encourager la responsabilité individuelle, le professeur peut choisir les élèves qui répondront. Ceux-ci doivent être capables non seulement de lire, mais surtout d'expliquer le sens des expressions utilisées

- Comme prolongement, courte activité ludique, qui contribue aussi à la cohésion des groupes et au maintien d'un climat agréable : chaque groupe choisit un représentant qui tire au sort un billet avec une expression imagée. Il doit mimer et ses coéquipiers doivent deviner de quoi il s'agit.

CHAPITRE 2 ETUDE DE CAS : LA COOPERATION INFORMELLE – FACTEUR DE PROGRES ?

Depuis déjà quelques bonnes années l'apprentissage des langues étrangères en Roumanie a commencé à être réformé. Une réforme dont les objectifs étaient notamment la synchronisation avec les niveaux de compétence proposés par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, l'orientation vers les intérêts de l'élève et l'accent mis sur les activités de production. Pourtant, dans une société « anglicisée » avec un système d'enseignement où les intentions réformistes louables sont piégées par des pratiques et documents officiels désuets, le professeur de FLE doit faire face à un défi : trouver des méthodes d'enseignement efficaces à même de rendre à l'élève la confiance et la motivation dont il a besoin et de l'amener à s'exprimer en français (oralement ou par écrit). L'enseignant doit donc mettre en œuvre toutes ses connaissances psychologiques, son imagination et toutes les ressources didactiques afin d'obtenir de meilleurs résultats avec ses apprenants.

La recherche exposée dans le présent mémoire a été menée dans un établissement scolaire (le Lycée Théorique de Costești) où étudient des adolescents de 15 à 19 ans, qui viennent, la plupart d'entre eux, de quelques villages du sud du département. Leur motivation pour apprendre le français reste en général faible et des discussions que j'ai portées avec eux, j'ai pu déceler qu'ils n'en voient pas l'utilité ou qu'ils la trouvent difficile, étant donné que lors du collège, ils n'ont même pas atteint le niveau A1. J'ai remarqué qu'en général, mes apprenants réussissent à faire de petits progrès pendant le lycée, mais le secteur de la production (écrite ou orale) reste toujours déficitaire.

Pour remédier à ces inconvénients, j'ai essayé plusieurs stratégies : utiliser le TICE en classe, reprendre le français à zéro avec les apprenants de IX^e, parler plus en français pour les familiariser avec la langue, ensuite, me rendant compte que cela leur faisait peur, parler plus en roumain au début, les faire faire des rédactions, les faire travailler en groupe. Le travail en groupe, je l'ai pratiqué avec toutes les classes, pour toutes sortes d'activités et cela leur plaisait. C'est vrai, les

bénéfices n'étaient pas toujours aussi évidents au niveau du rendement des élèves, pour plusieurs raisons :

- Dans certains groupes, il y avait un élève qui travaillait et le reste ne faisaient presque rien ;
- Comme le travail en coopération prend du temps, on ne pouvait pas en faire chaque fois et la pratique sporadique diminuait beaucoup les avantages de cette méthode ;
- La méconnaissance de ma part, de toutes les règles qui fassent qu'un travail en groupe coopératif soit efficace.

Par conséquent, j'ai décidé de prolonger le travail coopératif au-delà de la classe. **J'ai présumé que l'apprentissage coopératif mutuel et informel pourrait contribuer à accroître la capacité de production orale et écrite, l'estime de soi et la maîtrise des habiletés sociales.**

Mes objectifs étaient :

- Voir si l'apprentissage coopératif informel peut aider les apprenants à mieux se débrouiller en français en général
- Voir si l'apprentissage coopératif informel peut aider les apprenants à mieux se débrouiller en termes de production orale et écrite ;
- Voir si l'apprentissage coopératif informel peut augmenter l'estime de soi chez mes apprenants ;
- Voir si l'apprentissage coopératif informel peut développer les habiletés sociales.

Pour mener la recherche, j'ai choisi une classe de XI^e, filière littéraire/philologie.

Description de la classe :

- 31 élèves au début de l'année scolaire 2014-2015, dont 6 très doués pour le français, 11 moyennement doués et les autres moins doués. Une élève a abandonné l'école après la fin du premier semestre. Deux cas spéciaux sont à mentionner : parmi les élèves que j'ai nommé « doués », il a en a deux dont les notes ne sont pas en accord avec leur aptitudes pour le français, car ils ne fréquentent que très rarement les cours et on sait que tout doué qu'on puisse être, on ne peut pas tenir le pas avec les autres et on ne peut guère progresser sans travail constant

- En général, ce sont des élèves ayant une capacité intellectuelle élevée, mais des discussions que nous avons eues, il a résulté qu'ils n'avaient pas trop de confiance en eux-mêmes et qu'ils n'étaient pas trop unis comme collectif. Certains se sont plaints que deux ou trois collègues se moquaient constamment du reste, quand ils faisaient des erreurs.

Méthodologie de la recherche

L'étude a été menée lors de l'année scolaire 2014-2015 (septembre 2014-juin 2015). Pour pouvoir faire une comparaison de l'évolution des résultats scolaires des élèves, j'ai décidé de les

laisser travailler comme d'habitude durant le premier semestre, alors qu'à partir du second semestre, je leur ai demandé de former de groupes de deux/trois membres, des groupes de base ou « base groups » selon le terme utilisé par Johnson, Johnson et Holubec, cités au chapitre 2 de la Première Partie du présent mémoire. Ceux-ci sont définis comme des groupes d'apprentissage à structure hétérogène et stable, actifs à long terme. L'objectif principal des membres des groupes de base est de fournir l'entraide et l'encouragement nécessaires à faire des progrès scolaires. Les groupes de base fonctionnent pour au moins un semestre ou une année scolaire⁴⁰. J'ai demandé à mes apprenants de former ces groupes en fonction de leurs préférences, amitiés ou voisinage. Je

⁴⁰Johnson, W.David, Johnson T. Roger, Holubec, Edythe Johnson, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Minnesota, 1991

n'ai pas pris en compte les critères académiques, considérant que les bénéfices de la coopération informelle seraient visibles même dans le cas des groupes formés de deux élèves moins doués.

Je leur ai fait connaître les règles du « jeu » :

- Chaque groupe doit travailler à la maison, en raison de deux ou trois heures par semaine ;
- Les membres du groupe doivent pratiquer l'apprentissage mutuel ;
- Chaque membre du groupe est responsable de son apprentissage et de ses notes. Donc, il ne faut pas laisser l'autre travailler, sans s'investir, car cela ne leur procurera pas plus de succès ;
- Pour les devoirs exigeant de l'originalité, il faut s'entraider, non copier. Par exemple, s'il y aura un essai à faire, les membres du groupe auront des textes différents ;
- Si, lors du dernier test du semestre les membres du groupe ont une note meilleure que leur moyenne du semestre précédent, ils auront un point supplémentaire.

Comme méthodes de recherche, j'en ai utilisé plusieurs, comme il en résulte du tableau ci-dessous :

Tableau 18

Méthode	Etape de constat	Etape d'expérimentation	Etape post-test
L'auto-observation	X	X	X
L'observation systématique	X	X	X
Le questionnaire	X		X
L'analyse des documents scolaires	X	X	X
Le test		X	
L'interview		X	
L'analyse des produits		X	X
Des statistiques	X	X	X

Démarche :

- Au début du second semestre de l'année scolaire 2014-2015, j'ai demandé aux élèves de la XI^e A de former des groupes, selon la méthode et les critères que viens de mentionner.

Lors de la première classe de français que nous avons eue ensemble, je les ai fait remplir des questionnaires portant sur l'avis des élèves en ce qui concerne leur niveau de français et leurs

relations avec les autres. Ci-dessous, un modèle de questionnaire que j'ai utilisé pour l'étape pré-expérimentale.

Questionnaire no. 1

Date :

Nom :

Répondez en entourant la variante qui correspond le mieux à votre situation :

1= jamais

2=rarement

3= souvent

4= toujours

- | | | | | |
|----------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Je participe avec plaisir au cours de français
4 | 1 | 2 | 3 | |
| 2. Je fais de mon mieux pour réussir au cours de français
4 | 1 | 2 | 3 | |
| 3. Je me débrouille assez bien en français parlé
4 | 1 | 2 | 3 | |
| 4. Je me débrouille assez bien en français écrit | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. En général, je suis bon en français | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. J'ai beaucoup de confiance en moi | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. J'aime travailler en groupe
4 | 1 | 2 | 3 | |
| 8. J'entre facilement en relation avec les autres élèves | 1 | 2 | 3 | 4 |

- A la fin du semestre, je les ai fait remplir d'autres questionnaires, qui contenaient, à part les questions du questionnaire no. 1, d'autres, portant sur les sentiments des élèves face au travail en groupe coopératif :

Questionnaire no. 2

Date :

Nom :

Répondez en entourant la variante qui correspond le mieux à votre situation :

1= jamais

2=rarement

3= souvent

4= toujours

- | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Je participe avec plaisir au cours de français
4 | 1 | 2 | 3 | |
| 2. Je fais de mon mieux pour réussir au cours de français
4 | 1 | 2 | 3 | |
| 3. Je me débrouille assez bien en français parlé
4 | 1 | 2 | 3 | |
| 4. Je me débrouille assez bien en français écrit | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. En général, je suis bon en français | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. J'ai beaucoup de confiance en moi | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. J'aime travailler en groupe
4 | 1 | 2 | 3 | |
| 8. J'entre facilement en relation avec les autres élèves | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Je pense que j'utilise mieux mes connaissances lorsque je travaille en groupe | | | | |

	1	2	3	4
1 Le fait de transmettre mes connaissances et d'étudier les leçons avec mes collègues m'a permis de me concentrer davantage au cours			1	2
3 4				

2 J'ai aimé travailler en coopération	1	2	3	4
---------------------------------------	---	---	---	---

3 J'ai encouragé mes coéquipiers à participer au cours	1	2	3	4
--------------------------------------------------------	---	---	---	---

4 Pendant les travaux de groupe, j'étais plus respectueux des idées des autres.

1	2	3	4
---	---	---	---

- De temps en temps, j'ai discuté avec les apprenants pour m'assurer qu'ils continuaient de travailler en groupes informels et pour vérifier s'il y avait des problèmes de coopération au sein des groupes. Comme c'étaient eux-mêmes qui avaient choisi la structure des groupes en fonction des affinités, il n'y a pas eu de troubles du point de vue de la coopération. En échange, j'ai remarqué que parfois, ils oubliaient de respecter les règles et qu'ils étudiaient individuellement. Alors, j'ai commencé à leur rappeler en début de chaque semaine qu'ils devaient travailler avec leur coéquipier(s). De toute façon, il semble que les séances de groupe, telles que je les avais imaginées au début (2-3 heures par semaine) étaient trop fréquentes aux yeux de mes élèves et finalement, ils ont choisi leur propre rythme de travail.

Les résultats

- Pour mesurer le rendement des élèves, j'ai fait une comparaison des moyennes du premier et du second semestre, qui a révélé que la moitié de la classe avait obtenu de meilleurs résultats dans la seconde moitié de l'année scolaire. Cela peut être interprété comme une amélioration de leur niveau de français en général et implicitement de leur capacité de production écrite et orale. Mais, on ne peut pas affirmer en termes précis laquelle des deux capacités a augmenté, car la moyenne semestrielle résulte d'un ensemble d'évaluations, écrites et orales, portant non seulement sur des activités de production, mais également sur des activités de compréhension et sur des

activités plus ponctuelles de grammaire, lexique, etc. Le diagramme ci-dessous décrit l'évolution des moyennes par rapport au premier semestre.

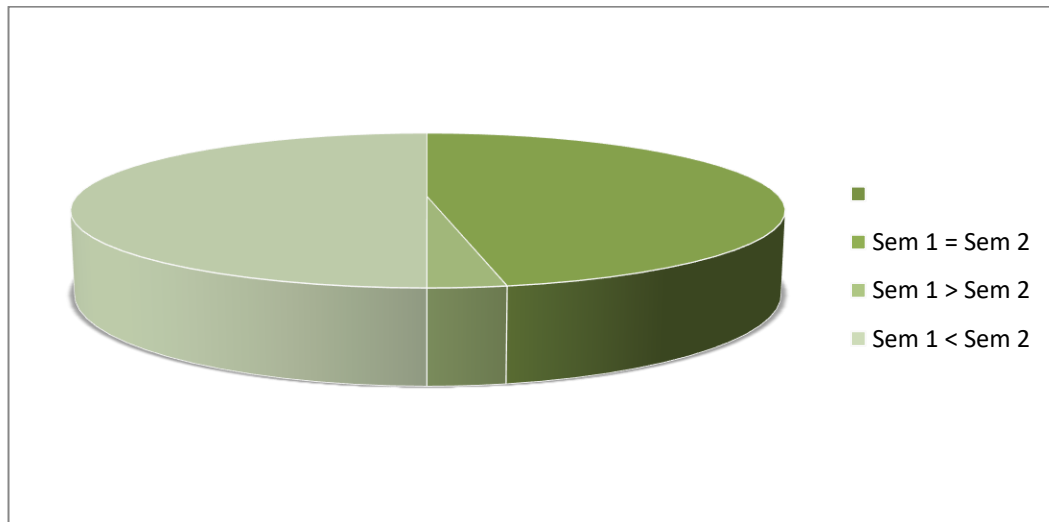


Fig. 10

- Pour ce qui est du Questionnaire 1 (avant l'expérimentation), la statistique est comme il suit :

Tableau 19 : Réponses au Questionnaire 1

	Elèves ayant répondu JAMAIS	Elèves ayant répondu RAREMENT	Elèves ayant répondu SOUVENT	Elèves ayant répondu TOUJOURS
Q1	4	12	9	5
Q2	2	14	6	8
Q3	6	14	9	1
Q4	4	15	7	4
Q5	5	11	9	5
Q6	9	16	2	3
Q7	2	5	13	10
Q8	5	13	7	5

En analysant les réponses ci-dessus, j'ai pu constater que :

- La motivation des élèves pour l'apprentissage du FLE (questions 1 et 2) était assez basse et ils ne faisaient pas suffisamment d'efforts pour la classe de français ;
- L'estime de soi était toujours assez basse (Q 3, Q 4, Q5, Q6). Chose surprenante, j'ai observé que l'estime de soi était parfois différente de la réalité telle que je la voyais ; plus exactement, il y

avait des apprenants doués et qui obtenaient de bonnes notes qui lors du questionnaire se sont positionnés plus en bas, donc malgré leur niveau actuel, l'estime de soi restait assez faible ;

- Quoique les apprenants aiment travailler avec leurs collègues, ils ne possèdent pas de très bonnes aptitudes sociales ; par exemple, ils n'entrent pas facilement en relation avec les autres (Q8).

Après reprise des questionnaires Q2, à la fin du semestre, j'ai eu les résultats suivants :

Tableau 20 : Réponses au Questionnaire 2

	Elèves ayant répondu JAMAIS	Elèves ayant répondu RAREMENT	Elèves ayant répondu SOUVENT	Elèves ayant répondu TOUJOURS
Q1	4	7	13	6
Q2	3	14	15	9
Q3	4	13	11	2
Q4	3	14	9	4
Q5	3	10	13	4
Q6	5	6	14	5
Q7	3	5	10	12
Q8	3	9	10	8
Q9	1	9	16	4
Q10	2	8	13	7
Q11	0	4	17	9
Q12	0	7	15	8
Q13	0	8	15	7

En analysant les résultats reproduits dans le tableau ci-dessus, j'ai pu constater que :

- Il y avait eu une motivation accrue pour l'apprentissage du français, après le travail en groupes de coopération informels. Le sentiment de sécurité procuré par un meilleur niveau ou bien la nouveauté de l'expérience ou la simple présence des coéquipiers peuvent avoir déterminé cette augmentation de motivation ;

- L'impression que les apprenants avaient de leur niveau de français n'avait pas augmenté considérablement, encore que j'eusse pu remarquer de vrais progrès chez certains d'entre eux. En échange, ils se sentent plus confiants en eux-mêmes ;

- Au niveau des habiletés sociales, il est bien évident que l'apprentissage coopératif en groupes informels a eu le plus de bénéfices chez les élèves de la classe expérimentale. Les apprenants ont été plus respectueux des autres, ils ont mieux utilisé leurs connaissances et pouvoir

de concentration grâce au travail en groupe, ils ont aussi pratiqué l'entraide et les encouragements et ils ont aimé le faire, c'est au moins, ce qui indiquent les résultats du questionnaire.

Conclusions de la recherche

Si l'on prend en considération le diagramme présentant la comparaison des moyennes au premier et au second semestre, on peut affirmer que le travail en groupes coopératifs informels peut améliorer légèrement les résultats des élèves en FLE, et implicitement, augmenter leur capacité à s'exprimer oralement ou par écrit. Pourtant, mon observation directe n'a pas décelé des progrès très évidents en termes de production écrite et orale chez les apprenants. Il serait peut-être utile de prolonger la période d'activité des groupes informels à une année scolaire au minimum, car les habiletés de production écrite et orale ne se forment pas en un semestre. Il est également important que les groupes connaissent quels sont les objectifs de la démarche et qu'ils respectent les règles et la fréquence des séances de travail en commun. Pourtant, observant que mes apprenants travaillaient avec leur groupe informel plutôt à l'école, dans les récréations et non à la maison, et que certains groupes avaient même oublié de le faire, j'ai estimé qu'ils avaient l'habitude de se préparer seuls pour l'école, ou bien qu'ils ne voulaient pas dédier du temps à cette activité et j'ai dû leur rappeler régulièrement de travailler ensemble d'une manière plus systématique. Dans une situation de démotivation, une solution utile pourrait être une discussion avec les groupes en vue de leur offrir du feedback positif régulièrement: le professeur doit féliciter les apprenants pour les réussites déterminées par le travail en groupe et ils comprendront que leurs efforts ne sont pas en vain. On peut dire : « Bravo, Ana, tu as acquis une très bonne prononciation ! », ou bien « Valentin, il me semble que tu es meilleur en grammaire ce semestre ! ».

Les bénéfices du travail en groupe informel sont bien évidents au niveau affectif et social. L'analyse des questionnaires en est la preuve. Les réponses données par les apprenants mettent en évidence une augmentation de l'estime de soi et de la confiance, même chez les plus timides. Pour les élèves bons, mais timides, aider un collègue moins doué peut représenter une amélioration de l'estime de soi, alors que pour un élève moins doué qui s'investit réellement dans ce travail, les toutes petites évolutions et les encouragements d'autrui sont une source de motivation puissante. Les élèves avouent être plus respectueux des idées de autres et plus ouverts aux négociations. En plus, le climat en classe est plus harmonieux, j'ai même pu observer des apprenants vivant les plus puissantes émotions quand leur coéquipier était en difficulté, ou bien des groupes qui célébraient chaque réussite avec la joie la plus sincère. On peut donc affirmer que la coopération informelle est capable d'accroître visiblement l'estime de soi et la cohésion du groupe, ainsi que la tolérance et l'ouverture vers les autres. En même temps, elle contribue aussi à une amélioration du niveau

des élèves, implicitement de la capacité de production (orale ou écrite), mais un véritable progrès est décidé en réalité par plusieurs facteurs.

CONCLUSIONS

La coopération en tant que méthode d'apprentissage a représenté un sujet de réflexion depuis les temps les plus anciens, mais ce sont notamment des didacticiens et les philosophes du XX^e siècle tels : Roger et David Johnson, Roger Cousinet, Lev Vygotski, John Dewey ou Jean Piaget qui l'ont consacrée et théorisée. Aujourd'hui, beaucoup d'enseignants de FLE choisissent l'apprentissage coopératif, afin de maximiser les efforts des apprenants et de dynamiser la classe. L'apprentissage coopératif, dont la définition recouvre en grande partie celle de la pédagogie de groupe, représente une forme de travail en classe qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes travaillant selon des procédés préétablis, assurant la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire commune.

Mais tout regroupement d'élèves n'est pas apprentissage coopératif, car la méthode a ses propres exigences, sans le respect desquelles les bénéfices peuvent retarder d'apparaître. Ainsi, les adeptes de cette méthode doivent structurer la classe de sorte que tous les éléments caractéristiques de l'apprentissage coopératif coexistent. Le premier en serait l'interdépendance positive, qui exige de former chez l'apprenant le sentiment que la réussite personnelle dépend de la réussite du groupe et vice versa, selon la formule « Sink or Swim Together » (Soit on se noie, soit on nage ensemble). Un autre aspect essentiel de l'apprentissage coopératif est l'interaction face à face, ce qui veut dire les élèves doivent être placés de façon à avoir une communication authentique, face à face. La taille et la composition des groupes sont aussi à prendre en considération. Ainsi, les spécialistes recommandent les groupes hétérogènes avec 2-5 membres, pas plus, car plus les membres sont nombreux, plus il devient difficile pour chacun de pouvoir se réjouir des bénéfices de la coopération. La responsabilité individuelle est également essentielle pour que le groupe d'apprentissage coopératif fonctionne correctement ; chaque membre du groupe doit être conscient qu'il est responsable de la réussite ou de l'échec de son groupe. Vient ensuite toute une série d'habiletés sociales dont les membres doivent faire preuve pour avoir du succès : entraide, négociation, capacité à gérer les conflits, encouragements, etc. Enfin, l'apprentissage coopératif se caractérise par une étape de réflexion individuelle et en groupe, lors de laquelle les membres du

groupe s'offrent du feedback et essayent de trouver des solutions pour un meilleur fonctionnement du groupe.

Paradoxalement, le professeur a un rôle essentiel dans l'apprentissage coopératif. Même s'il n'est pas le personnage principal « sur la scène », il l'est dans les coulisses : c'est de ses décisions et stratégies ainsi que de sa connaissance de la psychologie de groupe que dépend le rendement des apprenants. L'enseignant doit tout d'abord fixer les objectifs de la leçon, non seulement objectifs académiques, mais aussi objectifs coopératifs (visant les habiletés de communication en groupe, les habiletés coopératives comme l'entraide, la négociation, la tolérance mises au service d'un but commun à atteindre) et les communiquer clairement aux élèves. Il doit également prendre des décisions concernant la formation des groupes, l'organisation du travail, les stratégies à utiliser, observer les groupes travailler et intervenir seulement quand cela est nécessaire pour ajuster le processus d'apprentissage, mais aussi la manière dont les apprenants coopèrent. Enfin, le professeur doit évaluer et offrir une rétroaction, sur la tâche en tant que telle, ainsi que sur le fonctionnement des groupes.

Si l'enseignant connaît et respecte les règles d'une classe coopérative, l'apprentissage coopératif peut procurer aux élèves d'énormes bénéfices du point de vue cognitif, affectif et social. Ainsi, le travail en groupes coopératifs développe l'esprit critique, la capacité de synthèse et le raisonnement logique, ainsi que la capacité à retenir les informations plus facilement. En plus, les chercheurs ont mis en évidence les conséquences bénéfiques des conflits sociocognitifs, qui résultent de l'intériorisation d'un point de vue différent du sien. Au niveau des compétences sociales, l'apprentissage coopératif contribue visiblement au développement des habiletés relationnelles et à l'établissement de relations interpersonnelles positives. Les apprenants deviennent plus tolérants et soucieux des autres et communiquent mieux avec l'enseignant aussi. En outre, ils développeront des stratégies de résolution des conflits, seront plus ouverts vers les autres et plus désireux d'aider leurs collègues. Sur le plan affectif, un avantage de l'apprentissage coopératif est de placer l'élève dans un climat de sécurité affective, ce qui peut contribuer à augmenter la motivation et la performance intellectuelle. L'interdépendance positive, le sentiment d'être un élément important pour le succès du groupe, la satisfaction de la réussite et les encouragements des autres développent la confiance et l'estime de soi.

Mais les avantages ne sont pas seulement du côté de l'élève : l'enseignant lui aussi peut tirer profit de l'apprentissage coopératif. L'hétérogénéité qui caractérise cette méthode gomme les différences entre les élèves et les classements en « bons » et « mauvais » élèves. En outre, en

coopérant, les élèves s'investissent mieux dans leur apprentissage et participent avec plaisir aux cours.

En classe de FLE, les stratégies d'apprentissage coopératif sont utilisées du niveau A1 jusqu'au B2 et certaines d'entre elles peuvent être une bonne occasion pour développer les habiletés de production (écrite et orale) chez les élèves. Mais cela exige du temps disponible pour l'exercice en soi et pour les réflexions de groupe et l'expertise de l'enseignant qui doit structurer les classes de façon à respecter les règles d'or de l'apprentissage coopératif. La coopération informelle, à part l'extraordinaire apport aux niveaux social et affectif, peut elle aussi contribuer, dans une certaine mesure, au développement de la capacité des élèves à s'exprimer à l'oral ou par écrit. Toutefois, il ne faut pas faire de la coopération l'unique méthode d'enseignement – apprentissage, car cela rendrait la classe monotone. Le professeur de FLE doit savoir quand et surtout comment utiliser l'apprentissage coopératif de sorte que les bénéfices soient présents des deux côtés (professeur et élève), sans oublier pour autant qu'il existe une variété de méthodes efficaces auxquelles il peut faire recours et que c'est leur emploi alternatif qui mène au succès.

ANNEXE

Comme l'on a déjà affirmé, ce qui distingue l'apprentissage coopératif de la pédagogie de groupe est la place de choix accordée aux mécanismes de fonctionnement du groupe. En d'autres termes, pour les adeptes de cette stratégie, la coopération n'est pas seulement un moyen par lequel on atteint des objectifs scolaires, mais un but en elle-même et pour y arriver, il est nécessaire de s'exercer à la pratique des habiletés qu'elle requiert.

L'annexe de ce mémoire présente quelques activités⁴¹ centrées sur le fonctionnement du groupe et les relations entre ses membres. Les activités, qui peuvent être faites dans la langue maternelle, représentent autant de moyens de structurer la cohésion du groupe et de développer les habiletés sociales nécessaires à maximiser le travail en groupe de coopération. C'est vrai, elles prennent beaucoup de temps, mais on peut les insérer au début de chaque semestre ou bien à la fin, quand on dispose de quelques heures de détente.

Activité no.1 : Les règles de la communication

Objectif : créer des règles pour assurer la communication efficace à l'intérieur des groupes

Durée : 20 minutes

Objectifs coopératifs : tous les membres du groupe participent activement à l'activité

Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe connaît et peut expliquer les règles

Déroulement :

- Diviser la classe en groupes de trois ou quatre membres et demander aux groupes de trouver des réponses à cette question : « Comment aimeriez-vous que vos coéquipiers

⁴¹Adaptées du guide *Cooperative Learning Group Activities for College Courses – a Guide for Instructors*, Alice Macpherson, Kwantlen University College, disponible en ligne sur: http://www1.umn.edu/ohr/prod/groups/ohr/@pub/@ohr/documents/asset/ohr_89185.pdf (le 30/07/2015)

communiquent avec vous ? ». Les groupes doivent noter des phrases, des méthodes, ils peuvent exprimer même comment, par quelle voix on doit s'adresser à ses coéquipiers.

- Dans un deuxième temps, le professeur note au tableau noir une ou deux idées de chaque groupe et on en discute ensemble

- Ultérieurement, le professeur peut reprendre le sujet et demander aux élèves si les règles établies ont été utiles.

Activité no. 2 : Fixer des objectifs

Objectif : partager des objectifs

Durée : 30 minutes

Objectifs coopératifs : identifier et reconnaître les objectifs des autres

Responsabilité individuelle : chaque élève doit fixer ses propres objectifs

Déroulement :

- Demander aux apprenants de fixer, individuellement, des objectifs pour la classe de français. Par exemple, « Je veux améliorer mon vocabulaire », « Je veux parler mieux en français », « Je veux être capable de comprendre des conversations enregistrées », etc.

- Ensuite demander aux apprenants de discuter de leurs objectifs avec leurs voisins et d'identifier des objectifs communs. Puis, partager avec toute la classe.

Activité no. 3 : Parler de ses sentiments

Objectif : exprimer ses sentiments

Durée : 30 minutes

Objectifs coopératifs : partager

Responsabilité individuelle : chaque élève doit prendre la parole

Déroulement :

- Diviser la classe en groupes de trois ou quatre membres et leur demander de réfléchir à une expérience personnelle et de décrire les sentiments positifs ou négatifs que cette expérience

leur a procuré. Ensuite, faire les apprenants réfléchir à la manière dont ces sentiments peuvent influencer leur travail de groupe.

Exemples de situations : Avant d'arriver à l'école, vous vous rendez compte que vous avez perdu les clés de chez vous.

Un de vos coéquipiers vous laisse tomber.

Vous venez d'obtenir une bonne/mauvaise note.

Activité no. 4 : Pratiquer l'assertivité

Objectif : parler d'une manière descriptive plutôt qu'évaluative

Durée : 30 minutes

Objectifs coopératifs : négocier, s'entraider

Responsabilité individuelle : chaque élève doit savoir quelle est la différence entre le langage assertif et celui évaluatif

Déroulement :

- Diviser la classe en groupes de deux membres. Expliquer, tout d'abord, pourquoi il est important de communiquer d'une manière assertive, d'exprimer ses sentiments au lieu d'accuser le comportement d'autrui.

- Demander de résoudre l'exercice suivant :

Avec ton partenaire, récris les énoncés suivants en utilisant le sujet JE au lieu de TU:

EX:-Tu es toujours en retard!
-Ca me gêne d'attendre.

-Toi, tu ne rends jamais ce que tu as emprunté.
.....

-Tu ne respectes pas mes idées !
-.....

-Pourquoi est-ce tu ne m'écoutes pas ?
.....

-Tu parles plus que tout le monde.
-.....

-Tu ne partages jamais tes idées !
-.....

Activité no. 5 : Offrir du feedback

Objectif : savoir offrir du feedback au bon moment

Durée : 30 minutes

Objectifs coopératifs : s'entraider

Responsabilité individuelle : chaque élève doit identifier le moment opportun pour offrir du feedback et connaître la manière correcte dont on le fait

Déroulement :

- C'est une sorte de démonstration, à la fin de laquelle les apprenants sauront comment offrir du feedback. Pour l'activité on a besoin d'un volontaire et de 4 balles de ping-pong. L'élève sort de la classe pour quelques minutes et rentre portant un bandeau autour des yeux de sorte qu'il ne voie rien. Il doit jeter chaque balle de ping-pong dans une corbeille

- Lors de la première tentative, la classe se tient coite pendant que le volontaire jette la balle

- La deuxième fois, lorsque le volontaire s'apprête à jeter, la classe lui donne des commentaires négatifs, mais vagues (Ah, non !, C'est pas bien ! Oh làlà !)

- La troisième fois les collègues ont une réaction positive, mais vague (C'est ça !, Oui !, C'est bien !)

- Lors de la quatrième tentative, les autres élèves lui donnent des indications précises qui puissent aider le volontaire à jeter la balle directement dans la corbeille

- A la fin, on enlève le bandeau et on demande au volontaire de parler de ce qu'il a ressenti chaque fois et quels commentaires ont été les plus utiles. Ainsi les élèves comprendront qu'il est important d'offrir une rétroaction à leurs collègues, mais pas n'importe comment : on donne du feedback seulement quand il faut et on est très précis en expression, tout en évitant les énoncés vagues.

Activité no. 6 : Paraphraser

Objectif : paraphraser les dires d'autrui. Savoir exprimer en d'autres termes ce que l'autre a dit fait partie du processus de compréhension du message, aspect important pour une communication efficace en groupe

Durée :20 minutes

Objectifs coopératifs : comprendre ses coéquipiers

Responsabilité individuelle : chaque élève joue tous les rôles

Déroulement :

- Former des groupes de trois élèves et répartir les rôles : un locuteur, un auditeur et un observateur

- Pendant quatre minutes, le locuteur raconte une expérience personnelle, tout en exprimant ses sentiments et impressions. L'auditeur écoute attentivement et raconte à son tour l'histoire du locuteur, tout en paraphrasant les paroles de ce dernier et sans ajouter de contenu nouveau. De même, il ne donne ni ses propres impressions, ni de conseils. L'observateur évalue la capacité de

l'auditeur à exprimer en d'autres termes ce que le locuteur a dit, sans pour autant modifier le contenu du message.

- On change de rôles, jusqu'à ce que chaque membre du groupe joue chaque rôle.

Activité no. 7 : Trouver un compromis

Objectif : négocier pour résoudre les conflits inhérents dans un groupe

Durée : 30 minutes

Objectifs coopératifs : négocier

Responsabilité individuelle : chaque élève doit connaître les stratégies de résolution des conflits

Déroulement :

- Par groupes de trois ou quatre membres, procéder à un remue-méninges et noter tous les types de situations conflictuelles qui puissent apparaître dans un groupe

- Ensuite, trouver des stratégies pour résoudre ces conflits et les noter sur de petits cartons.

Le professeur ramasse les cartons et on en discute avec la classe

- A la fin, le professeur peut demander aux apprenants quelle est la stratégie qu'ils mettraient en pratique tout de suite.

Activité no. 8 Le poster « recherché »

Objectif : décrire un collègue qu'on connaît bien

Durée : 40 minutes

Objectifs coopératifs : écoute active

Responsabilité individuelle : chaque élève doit remplir sa fiche

Déroulement :

C'est une activité qui peut être réalisée à la fin d'une période pendant laquelle les groupes ont travaillé selon le même format de sorte que les élèves sont arrivés à se connaître

réciroquement. C'est amusant, car les apprenants doivent faire un poster, selon le modèle des avis de recherche publiés pas la Police pour trouver des malfaiteurs ou des personnes disparues

- Préparer les posters à l'avance et demander aux apprenants de choisir un collègue qu'ils connaissent bien et avec lequel ils ont travaillé
- Demander de s'interroger l'un l'autre et de remplir le poster

Recherché(e)
Récompense offerte :
Nom :
AKA (Dit) :
Traits distinctifs :
Expression préférée :
Fréquenté souvent (endroit):
Recherché(e) pour :
Pense que la chose la plus importante c'est :

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

- Abrami, Ph. et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996
- Barlow, Michel, *Le travail en groupe des élèves – Enseigner*, Armand-Colin, Paris, 2000
- Baudrit, Alain, *L'apprentissage coopératif, origines et évolution d'une méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles, 2005
- Charles, R, Williams C., *La communication orale*, Editions Nathan, Paris, 1994
- Clarke, W, R. *L'Apprentissage Coopératif En Groupes Restreints: Apprenons Ensemble*, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, 1992
- Cohen, E, *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1994
- Gaudet, D, *La coopération en classe*, Les Editions de la Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, Québec, 1998
- Georgescu, C.A, *La didactique du français langue étrangère : tradition et innovation*, Tiparg, Pitești, 2011
- Johnson, David, Johnson R, Holubec, Edythe, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Minnesota, 1991
- Lazarowitz, R.H., Miller, N., *Interaction In Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy Of Group Learning*, Cambridge University Press, USA, 1992
- Puren, C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-Clé International, Paris, 1998
- Rouiller, Y, Howden, J, *La pédagogie coopérative : Reflets de pratiques et approfondissements*, Chenelière Éducation, Montréal, 2010
- Tagliante, C, *La classe de langue*, Clé International, Paris, 2006

Articles :

- Aylwin, U, *Le travail en équipe, pourquoi et comment*, in Pédagogie collégiale, vol 7, no. 3, mars 1994, en ligne sur <http://www.aqpc.qc.ca/revue-pedagogie-collegiale>
- Carbonnel, J., George J. (dir.), *La Pédagogie coopérative*, Cahiers Pédagogiques, n° 347, octobre 1996.
- Gamble, J, *Pour une pédagogie de la coopération*, in Éducation et francophonie, Volume XXX, No 2, automne 2002. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>
- Lavergne, N., in Québec français, no. 103, <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377390/58556ac.html?vue=resume>
- Lopriore, L., *Apprentissage coopératif: un défi pour les professeurs de langue* in Le FDM – Apprendre Les Langues Étrangère Autrement, 1999
- Ming Ming Chiu, *Adapting Teacher Interventions to Student Needs During Cooperative Learning: How to Improve Student Problem Solving and Time On-Task* in American Educational Research Journal Summer 2004, Vol. 41, No. 2
- Penven, A., Parodi, M, « Pour une pédagogie coopérative » sur le site <http://www.ccb-formation.fr/>
- Roux, J-P, *Le travail en groupe à l'école*, in Cahiers Pédagogiques, no. 424, dossier « Le travail de Groupe »
- Temple, C., Steele, J, Meredith K., « *Invățareaprincolaborare* », in Didactica Pro, no. 7/2002, coordonator Nicolae Crețu, Combinatul Poligrafic Chișinău
- Lavoie, A, Drouin, M, Héroux, S, *La pédagogie coopérative – une approche à redécouvrir* in Pédagogie collégiale, vol 25, no. 3, en ligne sur <http://www.aqpc.qc.ca/revue-pedagogie-collegiale>

Sitographie :

www.didafle.com

www.renforce.net

www.lepontsuperieur.eu

<http://larondedufuran.blogspot.ro/2014/09/chez-le-medecin.html>

www.meirieu.com

http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm

www.kaganonline.com

http://www.csenergie.qc.ca/signets/Fichiers%20externes/apprentissage_cooperatif.pdf

Documents officiels :

Stratégies d'enseignement, Guide de mise en œuvre, Carrière et vie, Alberta Learning, 2003

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg

Cooperatiive Learning Group Activities for College Courses – A Guide for Instructors, Alice Mcphareson

Etudes, Mémoires

Boisseau Sabine, *Apprendre autrement à l'école :le travail de groupe*, IUFM de Bourgogne

Galtier, Valentine, *Comment mesurer l'apprentissage de groupe ? Construction d'une échelle de mesure bidimensionnelle*, Centre de Recherche DMSP, cahier no. 348, oct 2005

Millien, Philippe, *Influence de la composition des groupes de travail sur l'apprentissage des élèves*, Académie de Montpellier

Ortuno, M, *Comment optimiser le travail en groupe d'apprentissage?*, I.U.F.M Académie de Montpellier