

L'activité collective pour un enseignement/apprentissage du FLE efficace : quelle stratégie pour quelles finalités ?
Collective activity for effective teaching / learning of FLE: what strategy for what purposes?

MOURI Fatima Zahra ¹, OUDJEDI DAMERDJI Aouicha ²

¹Doctorante, Laboratoire DYLANDIMED, Université de Tlemcen, Algérie, mourifatimazahra@outlook.fr

²Professeure, Université de Tlemcen, Algérie, oudjedida@yahoo.fr

Date de réception: 21/7/ 2021 Date d'acceptation: 29/10/2021 Date de publication: 9/6/2022

Résumé: La stratégie d'enseignement/apprentissage collectif fait actuellement l'objet de nombreuses études. Pédagogues et didacticiens de différents contextes d'enseignement/apprentissage sont interpellés par cette problématique, le contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est pas en reste. Intéressées par le développement de l'apprentissage chez les apprenants adolescents algériens, nous aborderons dans le cadre de cet article le rôle de la stratégie coopérative et collaborative en cours de FLE. Nous chercherons notamment à mieux comprendre comment et dans quelles circonstances ces deux stratégies d'enseignement/apprentissage particulières peuvent contribuer de manière plus efficace la langue étrangère par les lycéens algériens.

Mots clés : stratégie ; collectif ; enseignement/apprentissage ; collaborative ; coopérative.

Abstract: The collective teaching / learning strategy is currently the subject of much study. Pedagogues and didacticians from different teaching / learning contexts are challenged by this issue, the context of teaching / learning foreign languages is not to be outdone. Interested in the development of learning among Algerian adolescent learners, in this article we will discuss the role of the cooperative and collaborative strategy in the course of FLE. In particular, we will seek to better understand how and under what circumstances these two specific teaching / learning strategies can more effectively contribute to the foreign language by Algerian high school students.

Keywords: strategy; collectif; teaching / learning; collaborative; cooperative.

¹ MOURI Fatima Zahra

1. Introduction

La didactique des langues étrangères (DLE) est marquée, historiquement, par un renouvellement progressif de différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage. Il est vrai que ces méthodologies ont pour assise des conceptions différentes mais elles visent toutes une seule finalité : l'appropriation à plus ou moins longue échéance de savoirs et de savoirs faire langagiers de la langue étrangère à l'étude.

Avec la diffusion et le développement des études et des recherches dans différents domaines et notamment celui de l'éducation, de la pédagogie et de la didactique, les chercheurs ont tendance à mettre l'accent sur les multiples démarches et les stratégies d'enseignement-apprentissage actives. De nos jours, l'importance est accordée principalement à l'enseignement-apprentissage collaboratif. La marque d'une appropriation réussie se mesurera alors par le degré de la mise en pratique effective des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et dépendra de plusieurs facteurs dont les plus importants concernent : le statut de l'enseignant, le niveau des apprenants, la situation d'enseignement-apprentissage, la relation entre l'enseignant et ses apprenants et surtout la stratégie pratiquée par l'enseignant pour la construction du savoir.

C'est donc à l'enseignant que revient le choix d'opter pour la stratégie d'enseignement la plus appropriée en fonction des circonstances de travail, des compétences visées à installer chez ses apprenants et des objectifs de l'activité dans laquelle il veut les engager.

En effet, la présente étude qui s'inscrit dans une approche socio-constructive de l'acquisition des langues étrangères a pour but d'étudier la stratégie permettant le développement progressif de l'apprentissage des apprenants adolescents algériens.

Selon cette optique, et en tant qu'enseignantes constamment impliquées dans la recherche de conditions favorables d'enseignement/ apprentissage du FLE, nous nous appliquerons en particulier à répondre aux questions suivantes :

- Quelle caractérisation et différenciation donner aux activités collectives ?
- Les activités collectives facilitent-elles l'apprentissage du FLE par comparaison aux autres activités programmées dans un contexte d'enseignement /apprentissage traditionnel ?
- Comment se manifeste ce résultat ?

L'intérêt pour notre problématique et nos questions de recherche s'est fait suite à un constat que nous avons relevé sur le terrain. Nous tenons à préciser aussi que ces questionnements sont en relation avec notre recherche doctorale mais également en rapport avec notre profession.

En vue d'apporter des éléments de réponses à nos questionnements, nous avançons l'hypothèse suivante : les activités collectives favorisent l'appropriation du FLE et permettent, en retour, le développement progressif de l'autonomie d'apprentissage des apprenants adolescents.

L'activité collective pour un enseignement/apprentissage du FLE efficace : quelle stratégie pour quelles finalités ?

De ce fait, pour cette recherche qui s'inscrit dans le champ de la didactique et de la pédagogie, nous avons opté pour une démarche empirique qui se caractérise essentiellement par l'observation et la description d'une réalité. Dans ce contexte, l'analyse de la situation cible s'est effectuée à partir de nos propres observations du terrain et un enregistrement audio d'une activité collective réalisée lors d'une séance de compréhension de l'écrit au sein d'une classe de deuxième année secondaire, filière langues étrangères, auprès du lycée Saïd MESSOUD, Tlemcen. Les données collectées nous ont permis d'obtenir notre corpus d'étude qui sera décrit, analysé et interprété selon une approche essentiellement qualitative.

Nous proposons dans ce qui suit, un bref rappel des notions et concepts théoriques en rapport avec notre étude. Nous présenterons ensuite, sous forme d'analyse qualitative, les résultats de notre enquête de terrain.

2. L'apprentissage collectif : caractérisation et différenciation

Il arrive souvent que soit confondue le processus d'apprentissage collaboratif avec celui de l'apprentissage coopératif puisque tous les deux font appel à la structure du groupe pour la réalisation d'une activité collective. Il est vrai que l'apprentissage collectif propose des activités groupales, se concentre sur des compétences et/ou besoins précis mais il n'en demeure pas moins qu'il introduit une dynamique de travail complètement différente : « Les groupes travaillent plutôt à "l'élaboration en commun d'une solution négociée et consensuelle", ce qui relève du travail collaboratif. Mais ils sont amenés aussi à " partager des tâches entre les différents participants" et à mettre " en commun, a posteriori, par juxtaposition des apports de chacun" » (AFNOR, 2004) - ce qui caractérise le travail coopératif. (FOLLET ; PEYRELONG : 2005). Ils ajoutent également que dans une « situation de coopération, la division du travail est plus grande : les sous-tâches sont accomplies de manière individuelle, et souvent de manière asynchrone, puis les résultats de ce travail sont ensuite assemblés en un produit final ...alors qu'une situation de travail collaboratif se caractérise le plus souvent par des interactions synchrones au cours desquelles les individus accomplissent ensemble le travail à réaliser ». (FOLLET ; PEYRELONG : 2005 :02).

De même, Thibert, 2009, trouve que les différences entre collaboration et coopération sont très difficiles à appréhender, puisque les définitions diffèrent selon les chercheurs. Par exemple, Baker (2008) propose que « "l'apprentissage coopératif" [soit] la dénomination de tout type d'apprentissage produit dans une situation de travail de groupe, et "l'apprentissage collaboratif" désignerait l'apprentissage produit grâce à une véritable collaboration ». D'autres au contraire situent la différence au niveau du guidage : « La coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles

agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe [...]. La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit ». (Connac, 2013)

Dans le cadre de cette étude, nous nous attacherons à étudier brièvement ce que sont ces deux types d'apprentissage. Nous nous limiterons aux seuls deux traits distinctifs que sont : le mode d'organisation de l'activité collective et le degré de contrôle de cette dernière par l'enseignant.

En effet, certains chercheurs déclarent que l'apprentissage coopératif apporte de nombreux bénéfices aux élèves, connaît un succès très large puisque des recherches à son sujet sont faites dans de nombreux pays et ils n'hésitaient pas à le qualifier d'« une des plus grandes innovations éducatives de la période récente » (Gillies, 2014). Panitz, de son côté, considère que l'apprentissage coopératif est une : « série de processus qui aident les personnes à interagir dans le sens d'un objectif particulier ou pour parvenir à un produit final » (Panitz, 1999, p 05).

Il s'agit donc d'amener les membres d'un groupe à échanger puis à réaliser une tâche commune pour laquelle ils œuvrent ensemble. Selon BAUDRIT (2009), le fonctionnement groupal est assimilé au principe du puzzle. Par exemple, une unité d'enseignement est divisée en autant de parties qu'il y a d'élèves dans le groupe. Chacun se voit donc attribuer une partie qu'il doit étudier pour, ensuite, l'enseigner à ses camarades. De la sorte, les apports respectifs des différents membres du groupe permettent d'étudier l'unité d'enseignement de façon relativement exhaustive.

En revanche, la détermination de la notion d'apprentissage collaboratif implique de rappeler la définition établie par Henri & Lundgren qui considèrent que l'apprentissage collaboratif est :

Une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. [...] Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants » (F. Henri, K. Lundgren-Cayrol, 2001, p 42-43).

L'apprentissage collaboratif est donc un processus qui couple les démarches individuelles et la démarche collective de construction de savoir. L'apprenant qui devra être responsable et acteur de son propre apprentissage, participera aussi à la construction de celui de ses camarades du groupe : les membres du groupe qui, dans des conditions bien définies, mutualisent leurs connaissances et leurs compétences, organisent et coordonnent leurs actions pour obtenir un résultat dont ils sont collectivement responsables. Il revient

L'activité collective pour un enseignement/apprentissage du FLE efficace : quelle stratégie pour quelles finalités ?

donc aux apprenants de réaliser ensemble l'exercice demandé par leur enseignant qui ne sera plus le seul détenteur de savoir mais qui, dorénavant aura de nouveaux rôles à jouer. Ses nouvelles fonctions consisteront à accompagner les apprenants, mis en situation d'interaction afin qu'ils puissent construire par eux-mêmes les savoirs et les savoir-faire ambitionnés.

Quant au degré de contrôle de l'activité collective, il varie d'une approche à une autre selon le stade de développement des apprenants. Baudrit (2007), dans son analyse comparative de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage collaboratif, semble envisager les deux dispositifs comme pouvant répondre à des besoins précis selon le stade de développement : là où on s'attache à fixer des apprentissages fondamentaux, l'apprentissage coopératif, qui implique un contrôle plus grand de l'enseignant, serait plus pertinent, tandis que pour des activités visant le développement de l'esprit critique, du raisonnement ou de l'exercice du jugement, la mise en retrait de l'enseignant est plus légitime, ce qui s'applique dans l'apprentissage collaboratif.

En définitive, l'apprentissage coopératif donne l'occasion à l'enseignant « d'aller de groupe en groupe, d'observer les interactions, d'écouter les conversations, et d'intervenir lorsqu'il le juge utile ». Tandis que dans l'apprentissage collaboratif, l'enseignant : « ne contrôle pas les groupes de façon active et il leur renvoie toutes les questions qu'ils se posent ». (Matthews R.S., et al, 1995, p 36).

3. L'activité collective : un exercice de croissance vers l'autonomie

3.1. Population d'enquête : choix et présentation

Au cours du mois de février 2018, nous avons réalisé avec une classe de 2^{ième} année secondaire, (filiale langues étrangères, de l'établissement dénommé Saïd MESSOUD, Tlemcen), une activité collective qui avait fait l'objet d'une observation et d'un enregistrement audio. Le choix de cette population d'enquête, s'est fait du fait que nous avons eu en charge ces élèves depuis leur première année secondaire (2016-2017). Nous avons donc eu tout loisir de les observer.

A ce titre, nous avons remarqué, en tant qu'enseignantes mais surtout en tant que chercheuses intéressées par les nouvelles méthodes d'enseignement du FLE en contexte d'apprentissage adulte, que pendant la première année scolaire 2016-2017, la plupart des apprenants (plus que la moitié de la classe environs) ne portaient pas beaucoup d'intérêts aux cours élaborés ni même aux activités proposées à réaliser : nous travaillons tout le temps avec les mêmes apprenants portant de l'intérêt au cours, quant aux autres, nous avons noté une absence quasi-totale de motivation d'apprentissage chez eux. La présente situation, nous a amené à nous poser, tout le temps, des questions relatives aux attitudes et aux comportements

négatifs relevés chez ces apprenants qui boudent carrément l'apprentissage de la langue française.

Dans ce contexte et afin de garder la même population d'enquête observée et analysée, nous nous sommes rapprochées, durant la fin de l'année scolaire 2016-2017, du chef de l'établissement lui demandant de nous permettre de garder notre classe d'enquête pour l'année scolaire suivante, en lui expliquant également nos objectifs escomptés derrière la présente demande. Le directeur était bienveillant. C'est dans ce sens-là, que nous avons fait appel, dès le début de l'année scolaire 2017-2018, à une stratégie d'enseignement/apprentissage personnalisée que nous allons détailler, au fur et à mesure, dans la suite de ce présent article.

En effet, il semblerait que les inspecteurs du FLE secondaire, comme ceux d'autres matières d'ailleurs, ont tendance à proposer aux enseignants, pendant les journées pédagogiques, de suivre les nouvelles méthodes d'enseignement /apprentissage sans les définir et donner les clés stratégiques permettant le bon fonctionnement et la réussite de la mise en œuvre de ces stratégies. De ce fait, les enseignants se retrouvent, le plus souvent, dans des situations de balancement entre les recommandations des inspecteurs, l'exigence du programme et la réalité du terrain !

Une telle proposition de solution alternative avant qu'elle ne soit aménagée ni même proposée, devrait, tout d'abord, être bien étudiée dans ses divers aspects en l'occurrence : le statut et la formation des enseignants, le niveau et les compétences des apprenants, les effectifs et les classes généralement bondées, la disponibilité des outils pédagogiques et techniques (imprimante, rames de papiers, encre et tonner, microordinateur, internet, tablettes, data show, baffes, etc.).

Dans cette perspective et afin de comprendre le processus d'enseignement/apprentissage utilisé et suivi par les enseignants du FLE secondaire, nous avons sollicité quinze (15) enseignants, résidants à Tlemcen ville et environs, en leur demandant qu'elles seraient les méthodes d'enseignement/ apprentissage les plus utilisées au sein de leurs classes. Leurs réponses étaient que parmi cette quinzaine d'enseignants, seul deux enseignants parmi eux s'engageaient à entreprendre les méthodes récentes.

Compte tenu de tous ces constats et contenus des insuffisances relevés, nous avons décidé d'incorporer dès le début de l'année scolaire 2017-2018 une stratégie d'enseignement/ apprentissage plus personnalisée basée sur l'apprentissage collectif et interactif, d'une part, et de mettre à la disposition de nos apprenants nos moyens personnels tel que l'ordinateur, les baffes, l'impression gratuite des textes et des activités distribués à nos apprenants et payés de nos poches afin de les utiliser en classe, d'autre part. La nouvelle stratégie d'enseignement/ apprentissage a été appliquée dans nos classes dans les séances de FLE suivantes : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit, les points de langue (syntaxe, lexicque, conjugaison, etc.), l'entraînement à l'écrit, la production écrite, le compte rendu de la production écrite et la remédiation.

L'activité collective pour un enseignement/apprentissage du FLE efficace : quelle stratégie pour quelles finalités ?

C'est la description de la situation observée et l'interprétation des données collectées par le biais d'un enregistrement audio d'une séance de compréhension de l'écrit, réalisée en février 2018, qui fait l'objet d'analyse de la présente étude.

3.2. Corpus d'enquête : outils et constitution

En effet, le travail d'observations auquel nous avons procédé régulièrement et successivement, depuis le début de l'année scolaire 2017-2018, a été effectué à l'aide d'une grille d'observation, au sein de notre classe de deuxième année langues étrangères. Il s'agit d'une classe composée de vingt-six (26) apprenants, âgés entre 15 et 18 ans, issus de filières littéraires à l'exception de deux apprenants qui étaient issus d'une filière scientifique. Ces derniers provenaient de différentes localités géographiques (Ouled mimoun, Oued lakhdar, Ain Yesser et Ain talout). Il est à noter aussi qu'au sein de cette classe il y avait une prédominance de la catégorie féminine : sur les vingt-six apprenants inscrits, il y avait dix-huit (18) filles et huit (08) garçons.

A ce titre, ce travail d'observation a été complété dans le mois de février 2018, par un enregistrement audio, comme souligné précédemment, d'une séance de compréhension de l'écrit de la troisième séquence « Débattre d'un sujet d'actualité » du troisième projet « Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes » du programme de deuxième année secondaire langues étrangères. Le recours à l'enregistrement audio comme second outil d'investigation, nous a permis de réécouter à chaque fois que nous le souhaitions les données enregistrées, sans craindre de les déformer ou de les oublier. La description de la situation observée et l'interprétation des données collectées feront ainsi l'objet d'analyse.

Quant au choix du texte étudié, nous avons veillé personnellement, comme dans toutes les autres séances d'ailleurs, au choix du support écrit et à l'élaboration des questions y afférentes. Le choix du texte à proposer aux apprenants doit toujours se faire avec beaucoup de prudence. Pourquoi ?

En réalité, la séance de la compréhension de l'écrit est très importante car elle devrait porter sur l'analyse d'un texte qui doit être pertinent et traitant les points essentiels relatifs à la séquence pédagogique mise en route, à savoir :

- La disposition d'une visée communicative afférente à la thématique de la séquence pédagogique en question ;
- L'intégration des points de langue (lexique, syntaxe, conjugaison, etc.) à développer ultérieurement pendant cette séquence pédagogique ;
- Le respect de la structure du texte étudié selon le type de ce dernier (la structure du texte étudié représente une référence pour l'apprenant pendant la réalisation de la production écrite).

Pour toutes ces raisons, nous dirons que la séance de la compréhension de l'écrit représente le moteur de toute la séquence pédagogique envisagée : le bon ou le mauvais choix du support proposé à étudier et à analyser est une conséquence automatique et évidente qui aura un impact sur toute la séquence pédagogique !

Pour notre cas de figure, nous avons, lors de la séance de la compréhension de l'écrit objet de notre analyse, choisi comme support écrit pour cette troisième séquence pédagogique « Débattre d'un sujet d'actualité », un texte argumentatif intitulé : « L'argent fait-il le bonheur ? » que nous avons imprimé puis distribué à nos apprenants la veille de cette séance. Il est à préciser, également, que le texte distribué ne contenait pas de questions ! Le but visé à travers cette attitude est d'offrir à nos apprenants suffisamment de temps pour lire et comprendre le texte chez eux.

Une fois en classe, nous avons distribué à nos apprenants présents (à l'absence d'un élève) mis en petits groupes de cinq, une autre feuille contenant cette fois quinze (15) questions afférentes au texte distribué antérieurement. Ces dernières ont été suivies, à la fin, par une question synthèse (sous forme d'une production écrite).

Il est bon à savoir que nous avons, depuis le début de l'année scolaire, réparti notre classe en cinq (05) groupe composés de cinq 05 à six 06 élèves. Le choix des membres de chaque groupe a été soigneusement fait par nous-mêmes où nous avons veillé à l'équilibre entre ces groupes en prenant en considération comme facteur déterminant le niveau des apprenants.

Concernant la répartition des questions. Nous avons préparé à l'avance des bouts de papier contenant successivement les numéros suivants : question 1, 2 et 3, question 4,5 et 6, question 7,8 et 9, question 10, 11 et 12 et enfin, question 13, 14 et 15. En premier lieu, il revient à chaque apprenant de choisir un bout de papier au hasard, de lire les trois (03) numéros des questions y afférant et commencer dès lors la recherche de la réponse.

Le temps consacré pour cette phase de réalisation de l'activité collective était de quinze (15) minutes de réflexion. Une fois les réponses supposées trouvées, les apprenants qui ont travaillé les mêmes questions classées chronologiquement sont appelés, en second lieu, à se regrouper ensemble pour comparer leurs réponses. De ce fait, nous obtiendrons un groupe nouvellement constitué de cinq apprenants comparant et analysant la question 1, 2 et 3, un groupe de cinq apprenants comparant et analysant la question 4, 5 et 6, un groupe de cinq apprenants comparant et analysant la question 7, 8 et 9, un groupe de cinq apprenants comparant et analysant la question 10, 11 et 12 et enfin un groupe de cinq apprenants comparant et analysant la question 13, 14 et 15.

Le temps accordé pour la réalisation de cette étape de l'activité collective était de dix (10) minutes. Une fois le temps achevé, les apprenants ont rejoint à nouveau leur groupe initial.

L'activité collective pour un enseignement/apprentissage du FLE efficace : quelle stratégie pour quelles finalités ?

En ce moment, chaque groupe s'est attelé à discuter la récapitulation des réponses obtenues avant de procéder à la dernière étape de cette activité collective, à savoir : la réalisation de la synthèse du document étudié.

3.3. Résultat d'enquête : présentation et discussion

La situation observée cherche justement à vérifier notre hypothèse selon laquelle : les activités collectives favorisent l'appropriation du FLE et permettent, en parallèle, le développement progressif de l'autonomie d'apprentissage de ces derniers.

Mais avant d'analyser notre situation d'enseignement/apprentissage personnalisée, pratiquée par nos soins lors de la séance de la compréhension de l'écrit, objet de cette étude, il est utile de présenter, brièvement, les étapes du déroulement de cette séance dans un contexte d'enseignement/apprentissage traditionnel.

Toutefois, il s'agit d'une séance déroulée en quatre étapes successives, à savoir :

- L'observation du support (l'apprenant observe le support puis propose à son enseignant des hypothèses à propos du sujet de ce dernier) ;
- La lecture silencieuse et la vérification des hypothèses de sens (l'apprenant doit lire le texte silencieusement afin de confirmer ou infirmer les hypothèses proposées antérieurement) ;
- La lecture analytique (l'enseignant pose des questions et il revient aux apprenants d'y répondre) ;
- La réalisation de la synthèse (l'apprenant doit compléter un texte lacunaire, un tableau récapitulatif, etc...).

En outre, la séance de la compréhension de l'écrit vise, à travers cette stratégie d'enseignement /apprentissage traditionnelle, généralement un seul objectif à atteindre et une seule compétence à installer chez les apprenants qui se présentent selon l'ordre suivant :

- Amener l'apprenant à lire et à comprendre le texte.
- Rendre l'apprenant capable de répondre aux questions afférentes au texte.

Bien que la réalisation de la séance de la compréhension de l'écrit dans les conditions présentées ci-dessus semble pointilleuse, claire et efficace, elle a par conséquent un grand inconvénient : la non- intégration de l'ensemble des apprenants ! Nous avons constaté lors de nos observations effectuées pendant l'année scolaire 2016-2017, que plus de la moitié de la classe ne pouvait participer et répondre aux questions de la compréhension du texte étudié pour des raisons diverses : l'incompréhension du texte et des questions posées, l'insuffisance du temps accordé pour la lecture du texte et pour la réalisation des questions y relatives, la crainte d'être jugé par les camarades de la classe et parfois même le manque de tout intérêt accordé au cours.

Le champ d'interaction étant très limité, nous ne travaillions pratiquement qu'avec les mêmes apprenants plus ou moins jugés distingués

par leurs attentions et leurs efforts fournis. Cette situation d'enseignement/apprentissage, qui était à nos yeux inéquitable vis-à-vis de l'ensemble des apprenants qui devaient tous avoir le droit d'apprendre et de participer pendant ce cours du FLE, nous a amené à la remplacer carrément par une autre stratégie d'enseignement/ apprentissage du FLE dès le début de l'année scolaire suivante (2017-2018).

C'est pour toutes ces raisons que nous avons fait appel à la stratégie collective dont la démarche et les activités répondent à nos objectifs tracés préalablement. Nous cherchions à travers la prise d'une telle décision, largement réfléchie et étudiée, à impliquer tous nos apprenants dans un véritable contexte volontaire et assumé.

L'observation et l'enregistrement du déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit, qui est construite dans un champ d'apprentissage interactif entre des apprenants adolescents, nous a permis de recueillir des résultats importants appartenant à deux moments d'enseignement/ apprentissage différents.

3.3.1. Pendant la réalisation de l'activité collective

La première étape de la réalisation de l'activité collective consiste à demander à chaque apprenant, mis en groupe, de répondre aux questions de compréhension du texte étudié. A ce moment-là, nous avons lu toutes les questions afin de donner à l'ensemble des apprenants l'occasion de poser une question en cas d'une incompréhension : nous avons répondu aux questions posées par les apprenants en difficulté et nous avons veillé à les orienter avant le commencement de l'activité collective séance tenante.

L'implication nécessaire des apprenants à cette initiative, leur a accordé une autonomie et une responsabilité précises. Cette étape de l'activité collective est reliée directement à la troisième étape qui consiste pour tous les membres du groupe à assembler, partager et discuter ensemble les quinze (15) réponses définitives pour passer à la rédaction de la synthèse de document « objectif final de cette activité ». Cela implique que, si un apprenant ne fait pas la sous-tâche qui lui a été attribuée au départ, tout le groupe se retrouve, par conséquent, bloqué au moment de la réalisation de la synthèse qui doit être rédigée et remise sur une feuille pour une évaluation ultérieure par nos soins.

Une fois le temps accordé achevé, les apprenants qui ont travaillé individuellement les mêmes questions se sont réunis cette fois ci ensemble pour former un autre nouveau groupe comme il a été expliqué précédemment. Nous avons remarqué, pendant notre supervision des groupes, une installation d'une atmosphère d'échange et de partage. Afin de comprendre ce qui se passait réellement entre ces apprenants, nous nous sommes rapprochées du deuxième groupe où nous avons pu relever, à titre d'exemple, cinq 05 différentes réponses proposées par les membres de ce groupe. Ces réponses sont relatives à la cinquième question :

L'activité collective pour un enseignement/apprentissage du FLE efficace : quelle stratégie pour quelles finalités ?

Question n° 05

- L'auteur a présenté des arguments en faveur du thème proposé. Quels sont ces arguments ?

Réponses proposées

1- A. H :

- D'abord, c'est une chance d'acheter ce que l'on veut et de pouvoir vivre sans soucis d'argent, pouvoir obtenir le confort.
- De plus, l'argent permet de profiter de la vie, se distraire, s'amuser, voyager et ne pas s'inquiéter pour son avenir.
- Enfin, la nation de partage peut rendre infiniment heureux donc une personne riche qui partage son argent aura l'impression de se rendre utile grâce à sa bonne action.

2- A. T :

- D'abord
- Ensuite
- Enfin

3- K. A :

- C'est une chance d'acheter ce que l'on veut et de pouvoir vivre sans soucis d'argent, pouvoir obtenir le confort.
- L'argent permet de profiter de la vie, se distraire, s'amuser, voyager et ne pas s'inquiéter pour son avenir.
- La nation de partage peut rendre infiniment heureux donc une personne riche qui partage son argent aura l'impression de se rendre utile grâce à sa bonne action.

4- H. B :

- Cependant, comme dit le dicton « L'argent ne fait pas le bonheur »

5- R. Z :

- Il suffit de voir les reportages à la télévision, où des habitants de Saint-Tropez possèdent de gros bateaux, de belles voitures, vivent de bonnes conditions et paraissent heureux
- Par exemple, un citoyen se sent fier et heureux lorsqu'il fait un don à une association ou une œuvre de charité.

Dans cette perspective, chaque apprenant a apporté et a présenté, à ses nouveaux membres du groupe les réponses trouvées. A ce stade de cette étape, nous n'avons pas interféré dans leurs interactions. Par ailleurs, nous avons noté que, les apprenants en proposant les réponses, ont essayé en même temps de justifier le choix de ces dernières ce qui justifie justement les propos de Baudrit : « cette situation est ensuite considérée comme interactive si ces personnes communiquent de façon soutenue, argumentent, voire s'opposent en évitant toutefois d'imposer leurs points de vue. L'accent est donc mis sur l'échange entre égaux, sur la justification des idées émises par les uns et les autres au sein du groupe ». (Baudrit, 2007,4)

Ces apprenants, mis en situation d'interaction et de réflexion, ont donc comparé et analysé les diverses réponses données puis ils ont reformulé unanimement une nouvelle réponse relative à la question numéro cinq (05) suivant le temps convenu qui leur a été accordé :

Réponse reformulée : « L'auteur dans ce texte présente trois arguments « pour » le thème : C'est une chance d'acheter ce que l'on veut et de pouvoir vivre sans soucis d'argent, pouvoir obtenir le confort. Ensuite, l'argent permet de profiter de la vie, se distraire, s'amuser, voyager et ne pas s'inquiéter pour son avenir et enfin, la nation de partage peut rendre infiniment heureux donc une personne riche qui partage son argent aura l'impression de se rendre utile grâce à sa bonne action. »

Après l'accord partagé sur les nouvelles réponses, chaque apprenant a rejoint de nouveau son group initial afin de passer à la réalisation de la troisième étape de cette activité collective qui consistait à la réalisation de la synthèse. A ce juste titre, il est important de mentionner que nous n'avons pas donné de consignes particulières à propos de la réalisation de la synthèse dans le sens où nous avons décidé de laisser nos apprenants travailler seuls en autonomie totale, et de voir à quel résultat ce travail aboutira.

Nous avons constaté que les membres de chaque groupe ont présenté leurs réponses avec une motivation considérable. Lors de cette étape, les apprenants se sont échangés toutes les questions (quinze questions de compréhension) et ont pris aussi connaissance de leurs réponses : c'est-à-dire non seulement chaque apprenant a participé à la réalisation des trois questions qui lui ont été attribuées au moins, mais également il avait porté de l'intérêt aux autres questions et réponses traitées par ses camarades du groupe afin de pouvoir participer ensemble à la rédaction de la synthèse.

La présente situation observée s'est expliquée par le fait que chaque apprenant se rendait compte de l'importance accordée à la synthèse. Du coup, il veillait à ce que son groupe présente la meilleure synthèse pour bénéficier de la récompense (un point rajouté à la fin du trimestre). En outre, nous avons noté une coordination et une organisation au sein de chaque groupe : les apprenants après avoir préparé le brouillon de la synthèse ensemble, ils se sont partagés les sous-tâches. En effet, dans chaque groupe, il y avait des apprenants qui procédaient à la vérification de l'orthographe des mots sur leur téléphone portable suite à mon acceptation, d'autres cherchaient des mots/synonymes pour ne pas être répétitifs, d'autres étaient responsables de la présentation de la forme de la copie. Enfin, un apprenant de chaque groupe, distingué par sa belle écriture, était désigné comme rédacteur du groupe. Le temps accordé pour la réalisation de cette étape était de trente-cinq (35) minutes.

La présente situation observée justifie les propos de Baudrit qui considère que : l'approche collaborative favorise le transfert complet de l'autorité exercée par l'enseignant vers le groupe d'apprenants. La disparition progressive de l'autorité de l'enseignant rend l'apprenant de plus en plus autonome. (Baudrit,2007, p 121). Les apprenants collaborent, c'est-à-dire,

L'activité collective pour un enseignement/apprentissage du FLE efficace : quelle stratégie pour quelles finalités ?

qu'ils travaillent en réseau, il y a beaucoup d'interaction entre eux, ils sont responsables de l'exécution de cette activité et nous, nous sommes en retrait mais toujours à portée de main de nos apprenants. Tout cela entraîne un plus grand engagement des apprenants, conscients que s'ils ne font pas leur part du travail, personne ne le fera à leur place. Cet engagement conscient a augmenté l'autonomie et la motivation des apprenants.

Après récupération des cinq (05) copies, celles-ci feront l'objet d'une évaluation systématique. Il est à noter que la présente évaluation ne sera pas comptabilisée au même titre que les autres notes relatives aux devoirs et compositions, mais il n'en demeure pas moins que la meilleure synthèse bénéficiera du point supplémentaire. L'importance accordée à cette étape de travail répond à notre objectif de : familiariser nos apprenants avec les caractéristiques et la structure du type de texte étudié durant ce projet pour les préparer à la séance de la production écrite où ils sont censés rédiger une expression écrite portant sur un autre thème. Aussi, permettre aux apprenants de pouvoir apporter leur propre point de vue vis-vis du thème analysé.

3.3.2. Pendant la correction de l'activité collective

Le recours à l'enregistrement de l'activité collective, pendant cette phase d'apprentissage précise, nous a permis de relever des points importants relatifs à l'autonomie langagière des apprenants que nous présentons et analysons dans deux secteurs différents.

Premier secteur : Nombre de prise de parole

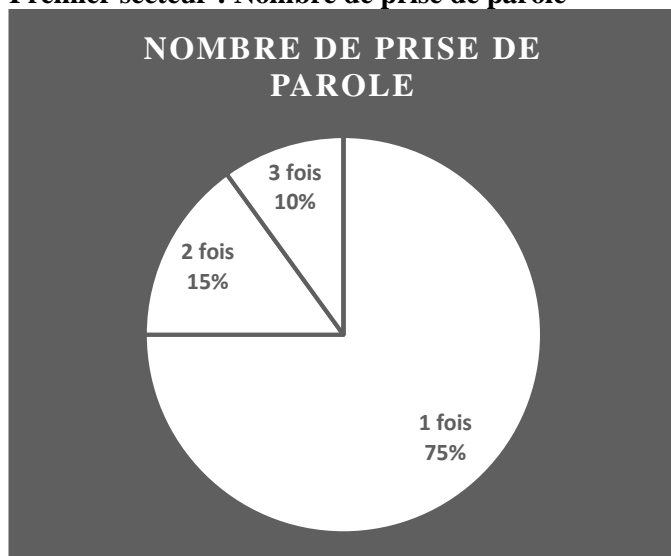


Figure -01-

Le premier secteur relatif à la figure 01 ci-dessus, représente le pourcentage de nombre de prise de parole par les apprenants pendant la correction de l'activité collective. Les présents résultats se manifestent comme suit :

- 75% d'apprenants ont participé à la correction de l'activité collective : parmi les vingt-cinq (25) apprenants présents, vingt (20) ont pris, une fois la parole.
- 15% d'apprenants ont participé, deux fois, à la correction de l'activité collective : parmi les vingt- (20) apprenants participants, trois (03) d'entre eux ont pris la parole à deux (02) reprises ;
- 10% d'apprenants ont participé, trois fois, à la correction de l'activité collective : parmi les vingt- (20) apprenants participants, deux (02) élèves ont pris la parole à trois (03) reprises.

A partir du présent secteur, nous constatons que la bonne structuration des étapes de la réalisation de l'activité collective en question a influé favorablement sur le comportement des apprenants au moment de la correction de cette dernière : ces apprenants devenus motivés et confiants n'avaient aucun gêne pour lever leur main, pour prendre la parole et participer activement au déroulement de la correction de cette activité. Ce comportement constaté de visu à créer un champ de concurrence loyale entre les apprenants pour répondre aux questions en cours de correction.

En vue d'une vérification du degré de compréhension et d'assimilation de nos apprenants, nous avons posé, pendant la correction des réponses, d'autres questions secondaires associées aux questions principales :

Question n° 05

- L'auteur a présenté des arguments en faveur du thème proposé. Quels sont ces arguments ?

Questions secondaires associées

- Qui peut nous donner la définition du mot « argument » et nous expliquer son rôle dans le texte ?
- Dans quel type de texte nous trouverons les arguments ? Est-ce que nous pouvons les retrouver dans un autre type de texte ?

En effet, la présente conduite nous a permis de vérifier si nos apprenants ont réellement assimilé la contenance du texte analysé à deux reprises : le premier cas étudié individuellement et le deuxième cas étudié collectivement, ou ils se sont contentés de profiter des efforts de leurs camarades pour subtiliser les réponses ! Ces questions secondaires ont, essentiellement, porté sur : la vérification de la compréhension, la justification des choix des réponses, la signification des phrases et des mots utilisés dans le texte. Pour ce faire, nous avons préparé un second secteur décrit ci-dessous, relatif au type de réponses données.

Second secteur : Type de réponses

L'activité collective pour un enseignement/apprentissage du FLE efficace : quelle stratégie pour quelles finalités ?

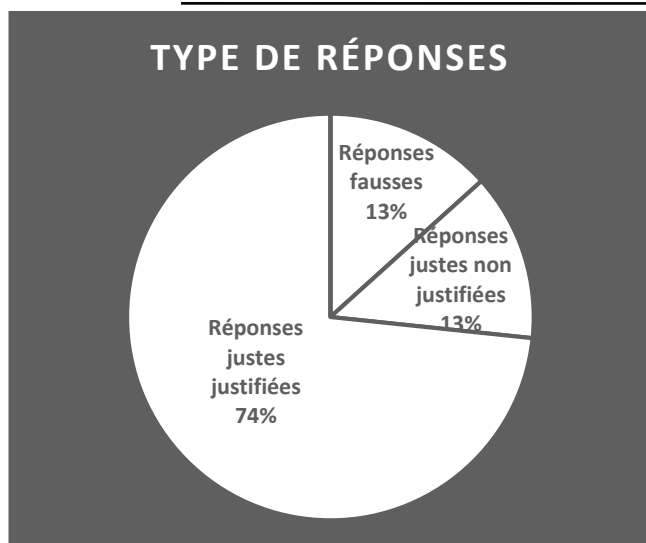


Figure -02-

Le second secteur relatif à la figure 02 ci-dessus, désigne le pourcentage des différents types de réponses présentées par nos apprenants au cours de la correction de l'activité collective. Ces résultats se dénombrent comme suit :

- 86,66 % des réponses correctes: sur les quinze (15) questions posées, treize (13) réponses annoncées jugées justes : ce pourcentage inclue : 73,33 % de réponses correctes justifiées (11 réponses justes justifiées) et 13,33% de réponses correctes non justifiées (02 réponses justes non justifiées).
- 13,33 % des réponses fausses: sur les quinze (15) questions posées, (02) réponses annoncées jugées fausses.

Le traitement de ce secteur nous a permis de constater que, l'activité collective qui a été réalisée dans un champ d'apprentissage interactif, s'est répercutée incontestablement et positivement sur la maîtrise du sujet de la part des apprenants et ce pendant la correction, d'ailleurs, le pourcentage illustrant le nombre de réponses correctes et de réponses correctes et justifiées traduit parfaitement le degré d'assimilation considérable. La diversité des justifications relatives aux questions secondaires traitées et fournies par les apprenants démontre, si besoin est, que la majorité des apprenants ont réellement compris et ont agréablement réagis grace aux efforts réciproques déployés au cours de l'interaction séance tenante.

En dernier lieu, la correction de la synthèse du texte traité nous a permis de relever d'autres points acquis et aussi importants comme nous allons le démontrer dans le tableau ci-dessous :

Tableau : Grille d'évaluation de la synthèse du texte analys

Traits d'évaluation	Construction des phrases (reformulation et cohérence)	Utilisation des articulateurs logiques, des	Respect de la structur	Respect des règles(ortho-graphe,	Notes

Groupes		arguments et des exemples	e du texte	ponctuation, conjugaison)	
Groupe 01	2/5 pts	3.5/5 pts	3/5 pts	2/5 pts	10.5/20
Groupe 02	2/5 pts	5/5 pts	5/5 pts	2.5/5 pts	14.5/20
Groupe 03	2/5 pts	3,5/5 pts	3,5/5 pts	2/5 pts	11/20
Groupe 04	3/5 pts	4/5 pts	5/5 pts	2/5 pts	14/20
Groupe 05	2/5 pts	4/5 pts	3.5/5 pts	2/5 pts	11.5/20
Total	2.2/5	4/5	4/5	2.1/5	12.3/20

Le tableau indiqué ci-dessus représente les résultats des notes des cinq groupes après la correction finale. En observant le total de ces notes, nous constatons, alternativement, que les deux notes relatives à l'utilisation des articulateurs logiques, arguments, exemples et celles relatives au respect de la structure du texte sont les plus élevées et les meilleures notes acquises par les apprenants. Alors que pour le cas des notes relatives à la construction des phrases et au respect des règles, nous remarquons que les notes obtenues sont très proches de la moyenne requise.

En définitive, l'analyse des étapes de la réalisation et de la correction de l'activité collective, objet de notre enquête, nous a permis de relever des points importants quant à l'acquisition des connaissances relatives au champ de l'argumentation et bien aussi à la convergence vers un stade avancé de l'autonomie d'apprentissage des apprenants, en l'occurrence :

- L'implication obligatoire de tous les apprenants engendre une autonomie et une responsabilité vis-à-vis les sous-tâches demandées ;
- La mise en place des groupes en situation de comparaison et de rapprochement des réponses obtenues suscite une atmosphère interactive caractérisée par l'échange et l'analyse des différents points de vue ;
- La subdivision des sous-tâches, établie en commun accord entre les apprenants, attise un sens de motivation et d'organisation de travail entre eux ;
- La coopération et la collaboration bilatérales entre les apprenants, au moment de la réalisation de l'activité collective, favorise l'acquisition des concepts clés de la séance tenue et entraîne une initiation effective à l'autonomie langagière qui sera largement développée ultérieurement.

4. Conclusion

Cette étude associée à une enquête de terrain réalisée auprès du lycée Saïd MESSOUD, Tlemcen avec des apprenants de deuxième année secondaire, filière langue étrangère, nous a permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle : les activités collectives réalisées en coopération et en collaboration favorisent l'appropriation du FLE et permettent, en retour, le développement progressif de l'autonomie d'apprentissage des apprenants adolescents. En effet, la séance, objet de notre enquête a fait ressortir l'aspect positif de cette stratégie personnalisée. Nous avons relevé qu'une participation totale de l'ensemble de la classe à la réalisation des tâches demandées s'est manifestée essentiellement par une autonomie d'apprentissage et une responsabilité vis-à-vis des questions posées, par une interaction permanente entre les apprenants à savoir, un échange d'avis, une entraide mutuelle et une collaboration et enfin, par une initiation effective à l'autonomie langagière qui est apparue clairement lors de la correction. La confirmation de notre hypothèse donne à penser que l'introduction de ce genre de stratégie personnalisée dans le cursus d'enseignement/apprentissage secondaire influe favorablement sur le comportement des apprenants et les incite tous, d'une manière ou d'une autre, à apprendre la langue étrangère, le français !

5. Références

- Baker, M. (2008). « Formes et processus de la résolution coopérative de problème : des savoirs aux pratiques éducatives ». In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir), vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives, Berne : Peter Lang.
- Baudrit, A. (2007). « Apprentissage Coopératif/Apprentissage Collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », les sciences de l'éducation- pour l'Ere nouvelle, vol. 40, n°1.
- Baudrit, A. (2009). « Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? ». Dans Carrefours de l'éducation n° 27.
- Connac, S. (2013). « Coopérer ? Quel bazar ! », Les cahiers pédagogiques n° 505.
- FOLLET.M, PEYRELONG.M. (2005). « Des souris et des groupes : évaluer le travail collaboratif à l'aune de l'utilisation de l'outil ? » ISDM (Information Science for Decision Making / Information, savoirs, décisions et médiations).
- Gillies, R. (2014). « Coopérative Learning: Developments in Research ». International Journal of Educational Psychology, vol.3, n°2.
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). « Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels », Sainte-Foy (Québec, Canada), Presses de l'Université du Québec.
- Matthews, R.S., et al. (1995). « Building bridges between cooperative and collaborative learning», Change, 27(4).
- PANITZ, T. (1999). «Cooperative versus collaborative learning: A comparison of two concepts which will help us understand underlying nature of interactive learning». U S Department of Education (ERIC # ED 448443).
- Sabourin, M., Lehraus, K. (2008). « Former des enseignants primaires à une approche coopérative : bilans et perspectives ». In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir), « Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives ». Berne : Peter Lang.
- Thibert, R. (2009). « Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? », Dossier d'actualité, n°43, mars. Lyon : INRP.