

La place de la collaboration dans les pratiques enseignantes en classe de FLE au secondaire.

The place of collaboration in teaching practices in high school French class.

BOUNAB AMINA¹, Pr. DJEBLI MOHAND OUALI²

¹ Université Alger 2(Algérie) , amina.bounab@univ-alger2.dz

² Université Alger 2(Algérie), meddjebli@gmail.com

Date de réception : 6/9/2023 Date d'acceptation : 18/3/2024 Date de publication :31/3/2024

Résumé:

La nouvelle réforme du système éducatif algérien instaure de nouveaux principes (l'APC et de la perspective actionnelle) et initie les apprenants à la vie sociale et professionnelle. Mais qu'en est-il de la classe ? Cet article s'inscrit dans le domaine didactique et s'intéresse à l'apprentissage collaboratif en classe FLE en tant qu'une des démarches les plus prônées par les théoriciens de l'action.

Nous avons tenté par le biais de cette contribution de mettre la lumière sur la pratique collaborative en classe de Français au secondaire. En nous intéressant aux enseignants du secondaire, nous avons pu à travers un questionnaire identifier l'importance de la collaboration en classe ainsi que les objectifs qu'ils se fixent.

Cette démarche de plus en plus adoptée en classe grâce au projet reste cependant peu ou mal utilisée par les enseignants.

Mots clés : apprentissage collaboratif, la collaboration et la coopération, stratégie d'enseignement, la perspective actionnelle, le travail d'équipe

Abstract:

The reform of the Algerian education system introduces new principles of APC and the actional perspective and introduces learners to social and professional life. But what about the class? This article is part of the didactic field and focuses on collaborative learning in the FLE classroom as one of the approaches most advocated by action theorists.

Through this contribution, we have tried to shed light on collaborative practice in French classes in high school. By focusing on secondary school teachers, we were able to identify through a questionnaire the importance of collaboration in the classroom as well as the objectives they set for themselves.

This approach, which is increasingly adopted in the classroom thanks to the classroom project, remains little or poorly used by teachers.

Keywords: collaborative learning, collaboration and cooperation, teaching strategy, action perspective, teamwork

1. Introduction :

L'homme est un être social, il « est un être pensant et un être relationnel : il n'existe que parce qu'il communique et qu'il a intériorisé des règles sociales » (Brunet). Il a donc besoin des autres pour s'adapter au monde qui l'entoure et se développer. Cette pratique l'homme l'a bien intériorisé et adopté en s'organisant en groupe, tribu, cité, villes et villages puis en pays et civilisations... Par sa nature grégaire, l'être humain évolue au sein d'un groupe auquel il apporte sa contribution, il aide à réaliser certaines tâches et bénéficie de certains droits.

En didactique, la classe peut être considéré comme une mini société, un groupe constitué d'élèves, d'équipe pédagogique et administrative régie par un ensemble de règles. L'apprenant y évolue et apprend afin d'atteindre des objectifs sociales, personnels et académiques. Cette dimension sociale de l'apprentissage collectif (de groupe) est certes de plus en plus exploitée dans l'enseignement à distance et à l'université. Mais dans un contexte scolaire, cette capacité d'intégration au groupe, ce travail collectif, cette autonomie relationnelle est-elle réellement prise en charge en classe ?

Les classes de nature hétérogène regroupent par ailleurs, des apprenants de diverses personnalités, natures, et origines sociales. Ils ont différents profils et des styles d'apprentissage divergents (Kolb) qui peuvent impacter sensiblement leur apprentissage d'une nouvelle connaissance ou le développement d'une compétence. En outre, les apprenants de la même classe/ groupe se retrouvent souvent en concurrence, ce qui nous amène à nous interroger sur la nature des échanges et des interactions en classe de FLE.

Sur le terrain, les enseignants ainsi que les apprenants ont des représentations de cette démarche qu'ils méconnaissent ou qu'ils généralisent à toute pratique collective en classe.

Nous nous sommes interrogés si les enseignants adoptent réellement l'apprentissage collaboratif en classe ? et quel est l'impact de cette pratique sur la qualité de leur enseignement ?

Notre objectif est de vérifier si les enseignants encouragent la collaboration entre les apprenants. Nous tenterons de vérifier s'ils prennent en charge les composantes essentielles de la collaboration et s'ils lui assignent les objectifs adéquats en prenant en considérations les limites/ obstacles de cette pratique dans la classe algérienne.

Afin de répondre à nos questions, nous avons établi d'abord un survol théorique de la notion de collaboration puis nous nous sommes attelés à l'analyse des données recueillies grâce aux questionnaires administrés aux enseignants de langue française au secondaire.

2. L'apprentissage collaboratif et l'enseignement du FLE en Algérie

2.1 Présentation de l'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif est une stratégie d'apprentissage qui se base sur le groupe. Il s'agit d'une démarche active où l'apprenant œuvre à construire son apprentissage au sein d'un groupe et où il est question d'atteindre un objectif commun.

Plusieurs auteurs et psychocognitivistes (Anderson, Koedigner et Pelletier) affirment que l'interaction au sein d'un groupe favorise l'apprentissage. Il permet de créer un conflit sociocognitif et donc la construction de nouvelles connaissances à travers le processus d'assimilation ou d'accommodation.

France Henri et Karin Lundgren-Cayrol fournissent une définition exhaustive de cette notion

« L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances [...]. L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels [...]. Les échanges avec le groupe et la régulation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites. » (FRANCE HENRI, 2001)

Ainsi, l'apprentissage collaboratif est une stratégie d'apprentissage où l'apprenant actif vise à construire ses connaissances et atteindre ses propres objectifs en agissant avec le groupe. Il repose sur le principe de socioconstructivisme où l'apprenant construit de nouvelles connaissances en confrontant ses connaissances antérieures avec celles du groupe qu'il va confirmer ou rectifier.

Dans cette démarche, l'enseignant est considéré comme « un facilitateur d'apprentissage ». Il met en place un « scénario pédagogique » qui favorise la collaboration ; il détermine les étapes de réalisation, les modalités d'organisation et d'évaluation des tâches et du produit attendu. Il est aussi « médiateur », il encadre, dirige et guide les apprenants afin de favoriser leur autonomie et leur réflexion.

La collaboration repose sur plusieurs principes à prendre en considération avant et au cours de sa réalisation. En effet, Marie-Odile Hidden, Henri Portine évoquent certaines conditions qui doivent être déjà là chez les apprenants afin de pouvoir participer à une collaboration, il s'agit de :

- a- **L'autonomie** : qui permet à l'élève de prendre des décisions indépendantes, de se fixer des objectifs et de mettre en place un dispositif stratégique pour les atteindre en incluant la collaboration avec les membre d'un groupe, le choix du groupe et des tâches à réaliser au sein du groupe.
- b- **L'attention** : dans le cadre de cet apprentissage, chaque apprenant doit porter son attention sur l'objet en question et l'objectif à atteindre en faisant abstraction de toutes les autres distractions relatives au travail de groupe. Elle fait appel à la concentration de l'apprenant et à sa capacité de sélectionner et d'organiser les nouvelles informations.
- c- **L'engagement actif** : les apprenants s'engagent vis-à-vis de leurs pairs, leur motivation au travail collectif est une condition à sa réussite. La collaboration exige que l'apprenant se sente en « sécurité

cognitive (l'apprentissage correspond à sa zone de proche développement) et en sécurité affective (étant donné qu'il est écouté et respecté) » (Hidden Marie-Odile, 2020)

- d- **L'empathie** : cette composante est essentielle étant donné que la collaboration nécessite de prendre en compte l'autre dans la réalisation du travail.

Les auteurs mettent en relief deux éléments qui doivent être pratiqués après le début de la collaboration. En effet, tout au long du travail collaboratif ou en amont de la collaboration, les

- a- **Le repérage d'erreurs** : tout au long de leur travail, les apprenants doivent évaluer leurs travaux et corriger leurs erreurs. Ils doivent procéder à un auto-repérage et à une auto-correction ou au co-repérage et à la co-correction par un autre apprenant sans que l'enseignant n'intervienne pour l'identifier ou pour y remédier.
- b- **La planification** : chaque apprenant doit déterminer et organiser ses actions, les évaluer et les ajuster pour qu'elles soient convergentes avec celles des pairs. Cette planification implique une prise de conscience et instaure chez les apprenants la capacité de choisir, de juger et de prendre des décisions en coordination avec le groupe.

Il existe en outre plusieurs types de collaboration qui dépendent des relations qui régissent les membres du groupe allant de la collaboration verticale à la collaboration conjointe en prenant en compte le degré d'autonomie des apprenants ; plus un des membres du groupe exerce de contrôle sur les autres plus on se rapproche de la collaboration verticale. Cependant, un groupe homogène où les membres se répartissent les tâches de façon équitable et équilibrée en accordant à chacun la liberté d'agir se classe davantage dans la collaboration conjointe.

la collaboration VS la coopération

Le travail d'équipe n'est pas nécessairement un apprentissage collaboratif. En effet, selon Henri et Lundgen Cayrol, il se distingue de son homologue l'apprentissage coopératif à différents égards. La distinction la plus importante est que la coopération implique que les tâches sont réparties sur les membres du groupe contrairement à la collaboration qui nécessite que tous les apprenants réalisent l'ensemble de la tâche à sa façon mais qui est la même pour tous.

Tâche coopérative

Tâche collaborative

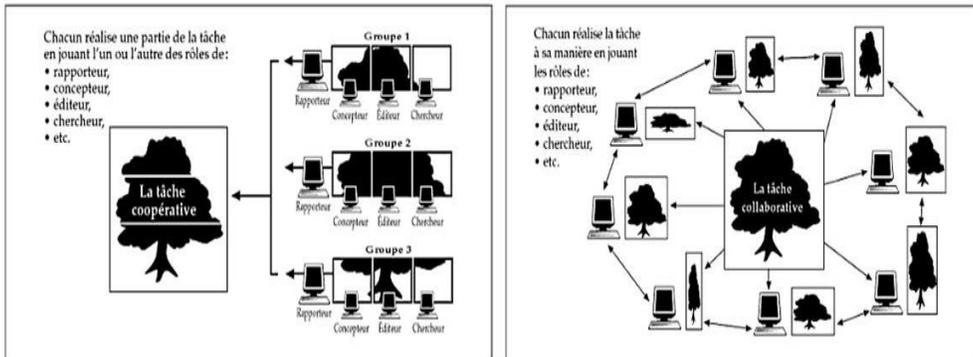


Figure 1: la tâche coopérative et la tâche collaborative, France Henri, Karin Lundgren-Cayrol(2001)

La comparaison entre deux démarches présentées ci-dessus représente la vision de la tâche par les membres du groupe dans chaque pratique. En effet, si la collaboration assure une vision d'ensemble à chaque apprenant, la coopération fractionne la tâche en un ensemble de sous tâches répartis sur les membres du groupe. La notion de collaboration fait intervenir tous les membres du groupe en accordant à chacun son rôle.

Cette particularité rend ainsi la collaboration plus adéquate en classe où les apprenants doivent intérioriser individuellement les apprentissages visés. L'apprentissage collaboratif met tous les élèves au même rang et les fait tous bénéficier des apports du groupe (Peyrat-Malaterre, 2011).

2.2 La collaboration dans le système éducatif algérien.

La collaboration est une démarche pédagogique qui repose sur le groupe. Elle vise à former un apprenant actif qui participe à l'apprentissage. La réforme de 2003 adopte la perspective actionnelle et la pédagogie du projet comme son exemple phare le plus concret.

La perspective actionnelle ancre de ce fait l'apprentissage dans une dimension active, elle repose sur la théorie de l'activité et suppose une action finalisée en interaction avec les autres. L'apprentissage se fait à travers un ensemble de tâches ; « *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* » (CECR, 2001 : 15).

Il s'agit d'une tâche sociale et communicationnelle qui engage les apprenants dans un processus de construction des connaissances. En tant qu'« acteur social » (Puren) l'apprenant doit prendre des décisions avec ses pairs, traiter des informations de différentes ressources et natures afin d'aboutir enfin à un produit final.

Partant du principe de la théorie de l'activité où l'apprentissage se réalise à travers l'action « learning by doing » (J. DEWY), le projet permet de prendre en compte la dimension sociale et socioculturelle dans l'apprentissage tout en favorisant l'interaction et la communication entre les membres du groupe qui négocient pour construire un produit et résoudre une situation problème. Il englobe un ensemble d'actions/tâches à réaliser en passant par un ensemble d'opérations organisées et coordonnées dans un but précis en prenant en considération l'autre dans sa réalisation.

Le projet est de ce fait une activité sociale de nature collaborative qui permet l'échange, l'entraide et la communication entre les membres du groupe. Il nécessite un scénario pédagogique qui permet la mobilisation de savoirs, savoirs faire, savoir être et savoir agir pour réaliser des tâches interdisciplinaires.

Il est en outre question dans cette nouvelle réforme d'adopter *une pédagogie différenciée* capable de prendre en compte les différents styles d'apprentissage des apprenants. Il y est question comme le précise P. Perrenoud d'adopter un enseignement individualisé capables de prendre en compte les différences entre les apprenants.

L'évaluation du projet en classe de langue, vise par ailleurs à évaluer les acquis des apprenants. L'enseignant évalue leurs compétences langagières à l'oral et à l'écrit selon un socle bien déterminé par le référentiel et le programme officiel ainsi que des compétences d'ordre plus générales.

3. Analyse des résultats

3.1 Présentation du corpus

Dans le but de déterminer la nature du travail collectif en classe de langue (si toutefois il existe) et afin d'en identifier les objectifs et les enjeux qui lui sont assignés par les enseignants, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des enseignants de langue française au secondaire. Ce dernier se compose de plusieurs parties dont la première ressource de profil des répondants relatif à leur grade (PES titulaire, stagiaire, formateur, principal) et à leur ancienneté, puis nous nous sommes intéressées à la mise en place de cet apprentissage à travers l'étude des groupes et le déroulement du travail en groupe ainsi que des questions sur les représentations des enseignants vis à vis cette pratique et enfin l'évaluation dans le cadre de cette démarche¹.

¹ Le questionnaire comporte plusieurs questions à choix multiples où les répondants peuvent sélectionner plusieurs réponses.

Notre public est donc constitué essentiellement d'enseignants des établissements secondaires publiques de la wilaya de Blida. Nous avons récolté quarante réponses via la plateforme « google forms ».

3.2 Présentation du public :

La première rubrique du questionnaire s'intéresse aux profils des questionnés. Nous avons en effet adressé le questionnaire aux enseignants de langue française au secondaire. Nous avons ciblé essentiellement ceux de la région de Blida pour des raisons d'accessibilité.

Les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire sont exclusivement de sexe féminin. Elle exerce dans des établissements publics du cycle secondaire de la région de Blida (Ouled Yaich et Blida)

Leur ancienneté dans le domaine nous intéresse pour vérifier la prise en charge des anciens enseignants (ayant l'habitude de travailler avec l'ancienne méthode) des nouvelles orientations de la réforme et de la didactique en général mais aussi l'impact des formations universitaires sur les nouvelles recrues de l'enseignement.

Les enseignants ayant répondu au questionnaire proposé et que nous avons retenu pour notre étude sont au nombre de quarante. Six enseignantes sont des remplaçantes (dont deux pour des postes vacants et remplacent pour l'année scolaire). Les trente-quatre professeurs d'enseignement secondaire titulaires dont treize sont principal et cinq sont au grade de prof formateur.

Le profil des enseignants questionnés se présente comme suit :

Grade	PES vacataire	06
	PES titulaire	16
	PES principal	13
	PES formateur	05
Ancienneté	0-2 ans	05
	2-5ans	06
	5-10 ans	15
	10-20 ans	10
	20 ans et plus	04

Nous avons tenté donc de varier le profil des enseignants entre professeur novices fraîchement diplômé et ouverts à toutes les modifications et méthodes d'enseignement et des enseignants dont l'ancienneté est plus importante.

Par ailleurs la plus grande majorité de notre public est constitué d'enseignantes titulaires qui exerce depuis quelques années pour représenter la plus grande masse des enseignants qui exerce dans les établissements scolaires en Algérie.

3.2 Analyse du questionnaire

Les résultats du dépouillement des questionnaires ont été présenté ci-dessous sous forme de rubrique et en pourcentage afin d'en faciliter l'analyse et l'interprétation.

a) Le choix du travail collectif en classe

Les répondants affirment opter souvent (60%) pour le travail en équipe en classe. Ils choisissent cette pratique dans diverses activités. Le projet reste

cependant l'activité où se concrétise le plus souvent l'apprentissage collaboratif suivi de l'expression orale et écrite. Ce choix correspond avec la définition même du projet qui nécessite l'interaction et la négociation entre les pairs pour réaliser un produit commun interdisciplinaire et pluriculturel.

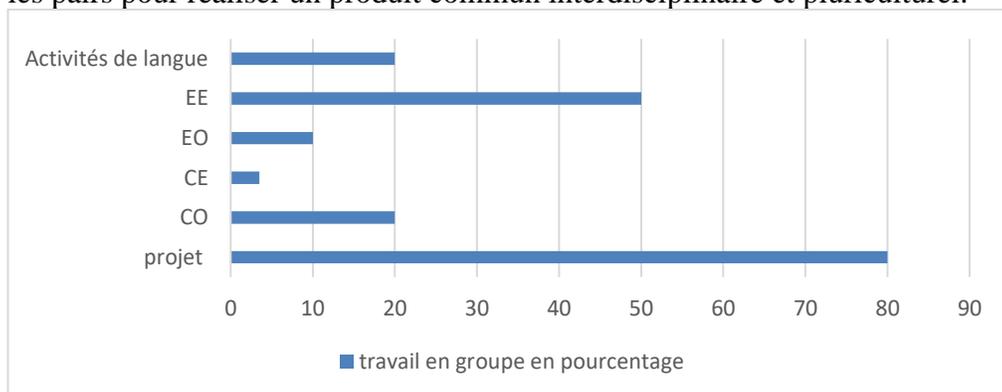


Figure 2: Recours à la collaboration en fonction des activités en classe de FLE.

La compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit sont les activités les moins favorables à la collaboration car elles nécessitent un travail de réflexion sur un support (écrit ou oral).

A travers la troisième question, nous avons pu identifier les motifs qui orientent les enseignants à adopter le dispositif de groupes. En effet, 80% des répondants affirment que ce choix est pour motiver les apprenants qui peinent à travailler en classe. Ces apprenants affichent souvent un désintérêt ou un désarroi face à la langue française qui constitue pour eux un obstacle. Il s'agit donc d'une stratégie socioaffective souvent demandée par les apprenants (20% des enseignants ont recours au groupe à la demande des apprenants)

D'autres raisons motivent les enseignants à faire travailler les apprenants en groupes à savoir, favoriser l'échange et la communication entre les apprenants (un des enjeux essentiels de l'apprentissage d'une langue) mais aussi gagner du temps en faisant travailler un max d'apprenants et avoir un nombre limité de produits ce qui permet de faire face au nombre important des apprenants en classe.

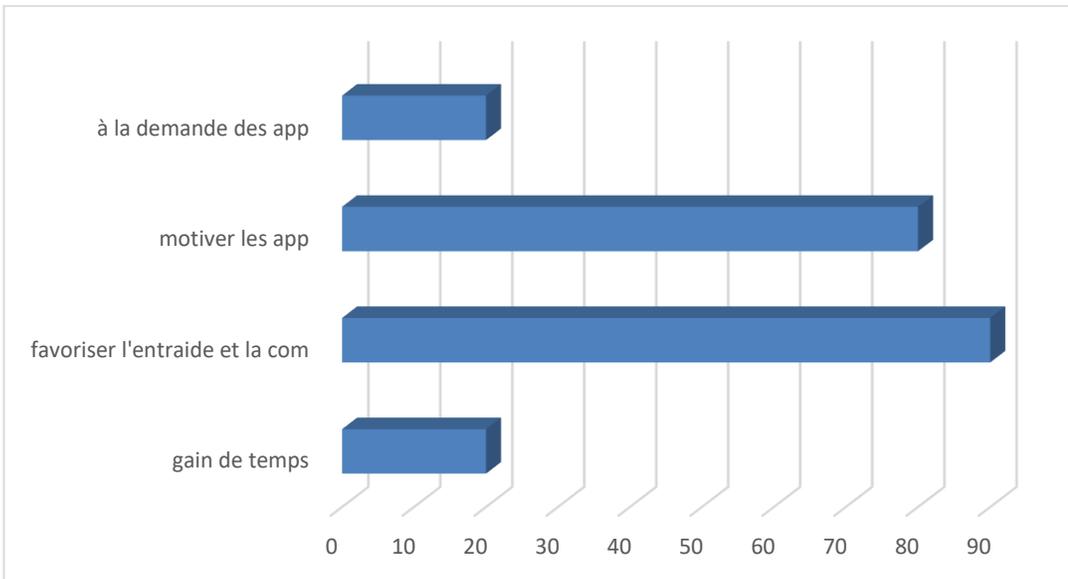


Figure 3: les raisons qui encouragent le recours au travail collectif

Notons toutefois que 90% des enseignants affirment que cette démarche est choisie pour favoriser l'entraide et la collaboration entre les apprenants et encouragent la communication dans la langue cible mais aussi en faisant en sorte que les membres du groupe participent au travail d'équipe en autorisant la traduction ou le recours à la langue comprise et pratiquée par les camarades pour l'expliquer.

b) La constitution et la nature des groupes

Les groupes se composent à 60% de quatre membres, 20% d'entre eux oscillent entre 3 et cinq participants 20% des répondants optent pour le travail en binômes.

Le choix des quatre membres ou des binômes est souvent justifié par la disposition des tables ; en binôme la séance se passe plus ou moins dans le calme et ne nécessite pas de perte de temps en changeant l'emplacement du matériel (chaises et les tables). La disposition en groupe de quatre répond aussi à cet objectif mais en faisant travailler plus de membres dans le même groupe. Cependant, les groupes organisés en nombres impairs sont moins populaire chez les apprenants et les enseignants même s'ils peuvent être plus facile à gérer. En effet, La composition impair des groupes n'est pas très prisés par les enseignants même si elle peut être très bénéfique pour le bon déroulement du travail et la prise de décision (puisque un membre peut aider à trancher) comme le précise Peyrat-Malaterre (2011)

(Rouiller et Howden, 2010) précisent qu'il existe différentes façons de constituer des groupes ; ils peuvent être formé selon leur hétérogénéité en prenant en considération différents facteurs comme l'âge, le sexe, l'origine ethnique, la compétence... puis on peut utiliser la configuration au hasard ou encore une configuration selon les centres d'intérêt...

En classe, la configuration par hasard prônée par 20% des enseignants est basée sur deux critères soit la liste (donc par ordre alphabétique) soit selon leur disposition en classe. 20% affirment laisser les apprenants constituer leurs groupes en liberté selon les affinités même si ce choix se retrouve souvent d'ordre stratégique chez les apprenants où certains membres « faibles » rejoignent un groupe assez « bon » pour fondre dans le décor. Les élèves « bons » qui sont souvent en concurrence s'entourent respectivement de membres bons pour assurer un bon produit final.

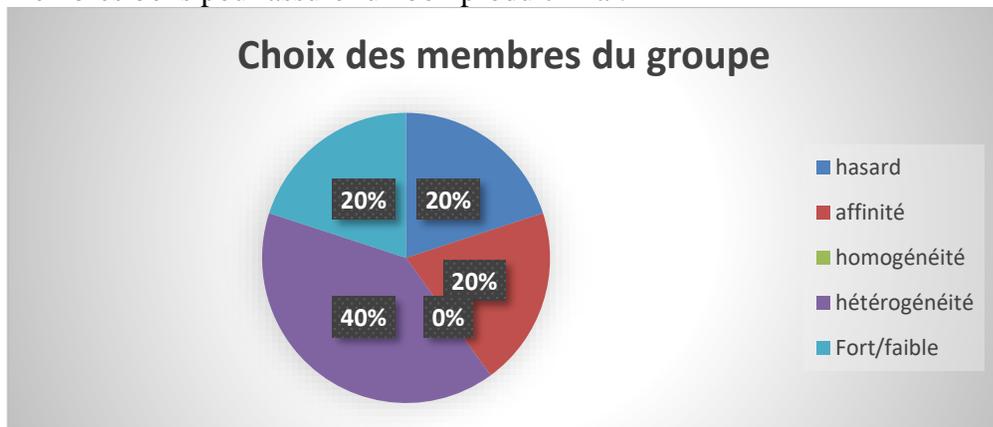


Figure 4: constitution des groupes

L'hétérogénéité prônée par les enseignants à 40% relève essentiellement de la compétence. Les enseignants au cours de l'année et suite à différentes évaluations ponctuelles (formative, sommative, les devoirs et les examens) peuvent cerner le profil des apprenants et exploiter leurs différences (points forts et les points faibles de chacun) dans la constitution de groupes qui même en étant hétérogènes peuvent être complémentaires. Il est à noter que les 20% qui affirment choisir en fonction de leur niveau rejoignent donc la catégorie du paramètre d'hétérogénéité des groupes.

Les paramètres âge, sexe, statut social sont davantage présents dans la constitution des groupes par affinités que lors du choix d'hétérogénéité par les enseignants.

Le fonctionnement des groupes révèle en outre qu'il s'agit davantage de collaboration (60%) étant donné que les apprenants membres du groupe participent tous à la réalisation de toutes les tâches alors que les 40% se répartissent les tâches. Cette dernière est cependant souvent associée au projet où la tâche du groupe est répartie en un ensemble de sous tâches.

En corrélation avec ces résultats, 30% des répondants désignent un chef d'équipe. 70% des répondants n'interfèrent pas dans le travail du groupe et leurs laissent la liberté de s'organiser et de résoudre les conflits ce qui s'inscrit plus dans le cadre collaboratif ; Il s'agit davantage d'une collaboration conjointe voire mixte qui offre plus d'autonomie aux apprenants.

Le choix du nombre impair serait plus propice à la formation des groupes qui affichent des conflits et des difficultés ainsi qu'un décalage entre les niveaux des membres.

c) Les représentations qui entourent la démarche

Cette rubrique recueille les représentations/avis des enseignants vis-à-vis de cette démarche, et c'est à ce niveau que nous avons recensé le plus de controverses voire de contradictions.

En effet, les avantages et les inconvénients sont totalement opposés. Cette démarche est perçue par certains enseignants comme étant une grosse perte de temps qui ouvre le champ au bavardage, elle constitue pour d'autres un gain de temps qui leur permet d'améliorer la qualité du cours et de motiver les apprenants. Nous avons sélectionné les réponses les plus redondantes et opposées dans le tableau suivant :

Tableau 1: les avantages et les inconvénients de la collaboration

<i>Les avantages</i>	<i>Les inconvénients</i>
Gain de temps	Perte de temps
Communication	Problème de communication
L'échange d'idées	Conflit et divergence des idées
Augmenter l'autonomie et la confiance en soi	Favoriser la dépendance et la fénéantise
Créativité et motivation des apprenants	Mauvaise ambiance favorable au bavardage

Ces avantages/inconvénients peuvent dépendre de plusieurs paramètres, nous pouvons en citer le groupe (classe), le type de l'activité, les conditions matérielles et physiques (heure, séance, durée...), l'enseignant : sa motivation, sa préparation de l'activité de groupe, sa gestion du groupe classe, le choix de l'activité et des supports...

C'est l'enseignant qui doit prendre le contrôle de sa classe et de sa démarche pour transformer les inconvénients en avantages.

Les obstacles restent par ailleurs homogènes chez tous les répondants et renvoient essentiellement au nombre important d'élèves en classe ce qui rend le travail fastidieux, l'évaluation complexe et la gestion difficile. Ce problème crée une ambiance favorable au bavardage et constitue donc une perte de temps pour les enseignants.

Un autre type d'obstacle est le manque de sérieux et de motivation chez certains apprenants qui favorise la mésentente et des difficultés de communication au sein du groupe.

d) L'évaluation du travail collaboratif

L'évaluation du travail collaboratif se fait chez les enseignants interrogés majoritairement (60% des répondants) de façon collective. C'est-à-dire que les enseignants qui optent pour cette démarche essentiellement pour le gain du temps continuent à le faire lors de l'évaluation.

Leurs objectifs d'évaluation sont :

Tableau 2: les objectifs visés par l'évaluation du travail collaboratif

Objectif visé	Pourcentage
Le produit final	70%
La collaboration et l'entraide entre les apprenants	50%
Les acquis des apprenants en général	30%
Les acquis de chaque apprenants	40%
Le processus de réalisation	60%

L'évaluation individuelle réalisée à 40% par les enseignants les données précédentes relatives à l'intérêt accordé par les enseignants à l'évaluation des acquis et des processus des apprenants. Cette option constitue un gain de temps initialement choisi par les enseignants lors de l'apprentissage collaboratif.

L'évaluation du produit final reste le premier enjeu de l'évaluation du travail collaboratif. En effet, tout processus d'évaluation en classe de FLE doit être réalisé à partir d'un support. Le produit constitue un des premiers paramètres d'évaluation et de mesure de la réussite de l'action éducative en classe de FLE.

L'évaluation des processus et de la collaboration entre les apprenants est l'élément le plus flou pour l'évaluation, il nécessite des grilles d'évaluation et un processus d'évaluation plus étudiés et adaptés aux nouveaux objectifs d'évaluation préconisé par cette démarche d'apprentissage.

Notons par ailleurs que nous pouvons établir une corrélation entre le recours à l'apprentissage collaboratif en classe et l'ancienneté des enseignants. Les difficultés de gestion de la classe est la raison qui empêche les enseignants (ayant peu d'expérience) d'opter pour la collaboration. De même, « les anciens » le considère comme une perte de temps et s'accroche à leurs pratiques de classe habituelles.

La collaboration est plus adoptée par les enseignants dont l'ancienneté varie entre 5 et 15 ans et qui affichent plus de motivations et d'ouverture à de nouvelles pratiques de classe capables de combler les lacunes des apprenants et de pallier aux difficultés d'enseignement / apprentissage en classe de langue étrangère de plus en plus entourée de représentations négatives.

4. Conclusion :

L'hétérogénéité des classes de FLE, les difficultés de langue des apprenants et leurs résistances à l'apprentissage du français ... sont autant de difficultés auxquelles doivent faire face les enseignants. La didactique s'efforce à trouver des solutions à ces difficultés en offrant des options qui peuvent améliorer l'action éducative dont la collaboration.

En effet, l'apprentissage collaboratif peut être mis en place pour diverses activités. La formation des groupes varie selon différents facteurs et objectifs, en classe, l'enseignant doit prendre en compte le facteur temps, le nombre d'apprenants et leurs niveaux, leur maîtrise de l'apprentissage collaboratif, mais aussi le type d'activité et les objectifs qu'il veut atteindre.

Pour ce qui est de l'évaluation du travail collectif, l'enseignant opte souvent pour une évaluation formative dans le but d'ajuster l'enseignement dispensé au groupe et de remédier aux lacunes communes aux membres du groupe ou du moins les plus redondantes.

A travers cette étude, nous avons conclu que les enseignants qui déclarent comprendre et se proclament de la nouvelle génération qui applique la nouvelle réforme adopte souvent la collaboration entre les apprenants en classe et surtout lors de la résolution de problèmes relatives à l'expression écrite et au projet.

Il est à noter par ailleurs que de nombreuses difficultés se mettent en place et *« la réalité du terrain ne correspond pas réellement aux modalités de travail et au programme apportés par la réforme qui se veut ambitieuse mais pas assez réaliste »* comme le déclarent les enseignantes questionnées.

Il est par ailleurs essentiel de signaler que la pratique collaborative est trop souvent amalgamée à n'importe quel travail de groupe ; elle est souvent mal structurée et encadrée et ne permet donc pas d'atteindre les objectifs visés (par manque de moyen, de formation ou à cause des difficultés signalées par les questionnés).

Cette étude ouvre le champ à d'autres questionnements et pourrait attirer l'attention des chercheurs sur l'évaluation du processus de réalisation du travail collaboratif, de la collaboration et des acquis des apprenants lors de l'apprentissage collaboratif.

6. Bibliographie :

- Baudrit, a. (1997). *Apprendre à deux: etude psychosociales de situations dyadiques*. Paris: L'éducateur.
- Baudrit, A. (2009, janvier-juin). apprentissages collaboratif: des conceptions éloignées des deux cotés de l'atlantique. *carrefour de l'éducation*, N27, pp. 103-116.
- Borhani, z. (2023). la collaboration: une piste exploitable pour l'amélioration de la rédaction des apprenants de FLE, étude scientifique et académique. *Revue Tobna*, pp. 2078-2088.
- conseil de l'europe. (2001). cadre commun de référence pour les langues. *didier*, Paris.
- FRANCE HENRI, C. (2001). *apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Saint-Foy Québec, CANADA: Presse universitaire du Québec.
- Hidden Marie-Odile, P. H. (2020). Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit. (K. Bozhinova et A. Denimal (coord.), Éd.) *Enseigner et apprendre à écrire en français langue étrangère, Travaux de didactique du FLE n° 76*. Récupéré sur <https://revue-tdfle.fr/revue-76-24-enseigner-et-apprendre-a-ecrire-en-francais-langue-etrangere-modeles-theoriques-perspectives-critiques-et-appropriations>
- Perrenoud, P. (1997, 5ed 2010). *pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Peyrat malaterre, M. (s.d.). *comment faire travailler efficacement des élèves en groupe*.
- Sabatier, c. (2008). compétences plurilingues et dynamiques d'appropriation langagière. (V. C. Daniel Moore, Éd.) *la compétence plurilingue; regards francophones, coll transversales*, pp. 105-126.
- Springer, C. (2010). la dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif . *Canadian*, pp. 511-523.

6. annexes :

Questionnaire

Q1: Avez-vous recours au dispositif de groupe avec vos élèves en classe ?

Jamais souvent beaucoup

Q2: Quelles sont les activités où vous optez pour le travail de groupe ?

Compréhension de l'écrit

activités de langue

expression écrite

compréhension de l'oral

expression orale

le projet

Q3: Pourquoi choisissez-vous de faire travailler les élèves en groupe ?

gain de temps

motivation des apprenants

à la demande des apprenants

favoriser l'entraide entre les apprenants

Autre :

Q4: Dans ce cadre, quel est le nombre des participants que vous admettez dans chaque groupe ?

2

3

4

5

6

Autre :

Q5 : Quels sont les critères sur lesquels vous vous basés pour choisir les membres du groupe ?

Hasard

affinité

homogénéité

hétérogénéité

fort/faible

Autre :

Q6 : Les membres du même groupe doivent :

réaliser ensemble toutes les tâches

se répartir les tâches

Q7: Désignez-vous un chef d'équipe ?

oui

non

Q9: : Quels sont a votre avis les inconvénients du dispositif de groupe ?

Votre réponse

Q10: Quels sont selon vous les avantages du travail de groupe?

Votre réponse

Q11: Comment évaluez-vous le travail des apprenants à la fin de l'activité de groupe ?

de façon individuelle

de façon collective

Q12 : quels sont les objectifs de l'évaluation d'un travail collectif ?

le produit final

la collaboration entre les apprenants

les acquis des apprenants

les acquis de chaque apprenant

le processus de réalisation

Autre