

Shakespeare's Romeo and Juliet tragedy as a content-based EFL class practices to reinforce and cement the EFL learners' writing creativity and skill

Dr. Salima

MAOUCHE MCA, University
of Bejaia

Abstract:

Shakespeare is undoubtedly the most famous British poet and playwright that human cultures and civilizations have ever witnessed. Although apprehended because of his complex language style, his imaginations and the harsh and rigid messages through the characters of his writings, we can however consider him as the most direct and the most reflecting playwright of human kind. He succeeded to depict the societal wounds whatever their nature was and thus teach a wealth generation about common sense, responsibility, love and determination. Furthermore, the language used, the linguistic features present in his works are therefore, a treasure bank for English language teachers and learners. However, his works are often avoided by EFL teachers as they deem it too complex for their students especially when English is taught and learnt as a foreign language.

Key words: Shakespeare, playwright,

Résumé :

Shakespeare est sans aucun doute le poète et dramaturge britannique le plus célèbre que les cultures et les civilisations humaines ont jamais vu. Bien qu'il soit appréhendé en raison de son style de langue complexe, de son imagination et des messages rigoureux à travers les personnages de ses écrits, nous pouvons cependant le considérer comme le dramaturge le plus direct et le plus réfléchi du genre humain. Il a réussi à décrire les blessures sociétales quelle que soit leur nature et à enseigner ainsi une génération de richesse sur le bon sens, la responsabilité, l'amour et la détermination. En outre, la langue utilisée, les caractéristiques linguistiques présentées dans ses œuvres sont donc une banque de trésorerie pour les enseignants et apprenants d'anglais.

Mots clés: Shakespeare, dramaturge, blessures sociétales, Romeo et Juliette, classe FLE basée sur le contenu. EFL class

societal wounds, Romeo and Juliet, Content based

Introduction

Extolling the joys of teaching Shakespeare to learners of English and outlining the reasons why teachers should bring new fantastic waves into the classroom are just too great to neglect. We are aware of the complexity of the actually suggested EFL teaching and learning contents as Shakespeare's texts truly present difficulties for readers first, whatever their target language level is, then for learners particularly when they are enrolled in learning English as a foreign language. Hopefully, however, a wealth of ways in which we can reduce the language barrier between our learners and Shakespeare's greatest work.

Beliefs and Attitudes

We strongly believe that teaching Shakespeare in an EFL class is definitely neither an easy task nor a time-filling activity because it requires preparation, dedication, and mainly understanding and analysis. The end result for both, teachers and students is however rewarding as not only there will be opportunities to progress linguistically and creatively; but most importantly gain a strong sense of comment, analysis and collaboration. The sense of achievement

for the teachers, when introducing Shakespeare to a group of EFL learners will be very significant; this strategy will create a social and cultural environment where these learners will feel immersed in the language heart and acknowledged by the most valuable concepts of a true life with its joys and wounds.

Furthermore, we do believe that we, as language teachers, are missing out some potential and outstanding teaching materials as we put aside the different and various level narratives and the stylized language present in such literary works. By depriving our EFL learners of Shakespeare we are depriving them of some of the most riveting, contemporary stories ever to be told in the English language. In your EFL classroom, we have then to exploit and use such materials.

Therefore, Shakespeare, as the backbone of the English literary productions must be forever and ever considered as an endless source of the target language items and contents. This is our attitude and belief regarding the playwright. His uncountable literary achievements teach both of us, teachers and learners, linguistic concepts, variables, principles and most importantly the chronological movements of the language. An undeniable treasure to reinstate in our teaching and learning classes because of:

- The fantastic stories. Shakespeare's sedulous plays are full of stimulating plots and sub-plots. His characters endure bloody battles, deaths by poison, huge family feuds, problems between siblings, problems between parents and children. The plays, in an action package, are also littered with parties, weddings and funerals.
- The playwright's stories are still exciting and relevant today. They are timeless since they narrate dramatic events and conflicts; a through eras transcendence putting in front positions the essence of human behaviors;

- The choice of influential words used in plays and sonnets is a linguistic wealth for both teachers and students to see well-known expressions in their original contexts;
- The role played and still is played by the playwright highlights the history of the English literature and culture; two key elements to provide to our EFL students to reinforce, encourage and develop their writing and creativity skills;
- The playwright's literary universe is still influencing prominent and greatest writers. He also left an interesting and constructive impact on how fiction and drama are approached mainly through 'Romeo and Juliet', and "Moby Dick" in King Lear

In relation to this literary wealth, a teacher might be disoriented and students caught in a real dilemma as in the soundest and most basic principles in teaching and learning processes, especially when integrating and scheduling Shakespeare's writings in the essence of the teaching and learning contents, professionals have to set a battery of questions with an eye correlate between the language and the main contents, to analyze the learning community's needs to this genre of language, to critically think on the most available, useful and reliable materials to implement. For this, it is judicious enough to consider the following:

What should we teach?

- Plays that motivate and excite the EFL learners
- Plays on reading and analyzing lists as: "The Tempest", "Richard III", "Much Ado about Nothing", "Romeo and Juliet", and "Julius Caesar" as the benefit of teaching one of these plays or extracts from them is that EFL students will have common knowledge with the target language contemporaries.

- Stories that have been re-told shot as movies as learners have different learning styles and strategies; therefore, reaching them through a film of the play is a valid option.
- Enable the learners to get acquainted with Sonnets as they are short and accessible as it is the case with Sonnet 18 “Shall I compare thee to a summer’s day”.
- Modern vs original texts are quite a problematic situation for language teachers. However, we believe that this is not an obligation to work on the original texts even though they should better be used for comparison sake with the updated versions to motivate the learners and enable them gain much understandings of Elizabethan English.

How can we teach Shakespeare?

- Emphasize the story first: the story should always be the focal point of the lesson. The language is obviously the key to unlocking the story but it could prove to be overwhelming. It is at this stage advisable not to use the language as the entry point. Teachers have to draw their learners’ attention and exploit the storylines before they even realize they are studying Shakespeare. The most amazing moment is when the learners realize they are studying Shakespeare.
- Make it fun and interactive. Shakespeare plays were written to be performed so when teaching them to EFL students it would always be advisable to work towards a performance as a dialogue in front of another pair; a reproduction by the students themselves.
- Teachers have to concentrate on small sections or scenes. They can pick out the main and more accessible scenes to the students. The idea is to

arouse their interest and leave them wanting more rather than overloading them and putting them off.

- There are several themes and situations running through the major plays that can be related to today: anger, jealousy, infidelity, corruption, power and love to name but a few. The EFL students have to acknowledge these themes and discuss the relationships between the characters in the plays. Then they explore the same themes in their own lives or in the lives of people they know in order to discover how the themes are universal and relevant to them.

Shakespeare's Romeo and Juliet Tragedy as a Content-Based EFL Class Practices

According to the hints and guidelines given above, and according to play we suggested in the paper's title as it seems more attractive and more familiar to our EFL learners' literary background knowledge, we advise to adopt the following working plan.

1. Provide the EFL learners with the story summary to further the comprehension. As a matter of fact the summary must comprise information worth engaging the learners into the world of drama, love, misfortune and disambiguate. (reading comprehension skill)

Romeo and Juliet Story Summary

Shakespeare's tragedy, Romeo and Juliet, is the tale of two lovers who take their lives for each other when their love is hindered by their feuding parents. The story contains aspects of both a love story and a tragedy.

To begin, the family Montague and the family Capulet had been locked in a feud for years, even so that their servants fought on the street. This is the tragedy that sets off the train of other misfortunes, and if these conflicts were resolved, none of the further things would have happened. Quite obviously, the misfortune of Romeo and Juliet is a forbidden love. This is the basis of the whole story. For two people to love each other and not be able to show their true feelings for each other is ultimately very frustrating. It's "Guess who's coming To Dinner" style.

The tragedy of Tybalt's death, another result of the family fight, was a tragedy for all involved, the Capulet's and the Montague's, because Romeo was banished from Verona because the blight of the messenger did not get to Romeo in time. Romeo just missing Juliet awakening is surely a tragedy. This is one of the most frustrating things in the play, because if he just waited two minutes longer... And lastly, the death of Juliet! It is sad that she felt she had to take her own life to be with the one she truly loved.

Characters

Main article: [Characters in Romeo and Juliet](#)

Ruling house of Verona

House of Montague

- | | |
|---|---|
| • Prince Escalus is the ruling Prince of Verona . | • Montague is the patriarch of the house of Montague. |
| • Count Paris is a kinsman of | • Lady Montague is the matriarch |

Escalus who wishes to marry Juliet.	of the house of Montague.
• Mercutio is another kinsman of Escalus, a friend of Romeo.	• Romeo is the son of Montague, the play's male protagonist. • Benvolio is Romeo's cousin and best friend. • Abram and Balthasar are servants of the Montague household.
House of Capulet	
• Capulet is the patriarch of the house of Capulet. • Lady Capulet is the matriarch of the house of Capulet. • Juliet is the 13-year-old daughter of Capulet, the play's female protagonist. • Tybalt is a cousin of Juliet, the nephew of Lady Capulet. • The Nurse is Juliet's personal attendant and confidante. • Rosaline is Lord Capulet's niece, Romeo's love in the beginning of the story. • Peter, Sampson, and Gregory are servants of the Capulet household.	Others • Friar Laurence is a Franciscan friar and Romeo's confidant. • Friar John is sent to deliver Friar Laurence's letter to Romeo. • An Apothecary who reluctantly sells Romeo poison. • A Chorus reads a prologue to each of the first two acts.

Source: https://fr.wikipedia.org/wiki/Roméo_et_Juliette

2. As soon as the teachers give the summary of the story to the learners, and as the story has been interpreted by countless movie makers, they then show the EFL learners a part of an act which will intrigue them and make

them want to know more encouraging them to discuss about the main themes highlighted in the story (listening, watching and speaking skills).

3. Teachers will ask their students to work in pairs to discuss their own experiences of love and come together to share these stories. The teachers have to refer to the selected story to explain that Shakespeare's famous play deals with love and its terrible consequences.
4. As the summary of the story puts in the front position a major language skill: the reading skill, some questions to evaluate the learners' comprehension must be designed. Therefore, in this phase, the teachers ask their learners to answer the questions after watching the film. If the language in the summary seems too high-level, teachers can mute the sound and discuss what is happening in each of the pictures. They have to take enough time and generate as much language as possible. Students can then use the pictures as prompts to retell the story. This is in our beliefs a great manner to practice narrative tenses.
5. This can lead onto more detailed language and genre work. At this more advanced stage, teachers can list the typical features of a tabloid news report (alliteration, short sentences, direct quotations, and so on) and ask learners to find, identify and comment on these features. They can ask learners to find and underline the character adjectives used in the piece, then discuss the meaning of the adjectives and use these as the basis for some role-play activities. The students are thus asked to choose one of the character adjectives and read a short dialogue (from their course book) pretending that the adjective they have chosen applies to them.
6. The tabloid report lends itself to a range of drama projects. Learners could work in three to prepare a role-play. Alternatively, they could write and film their own interpretation of the story, focalizing on the use of the most revolutionary materials in the teaching and learning processes of a foreign

language as the use of the media room, multimedia laboratories, and cameras using their cellular-phones and so on.

Conclusion

Scholars have found Shakespeare's arts and works extremely difficult to assign any specific, overarching themes to language learners especially when this is related to EFL learners. Proposals for several small, thematic elements as main themes including a discovery of the characters might be sufficient and efficient enough to include in the language teaching learning syllabus.

In the light of what has been suggested and demonstrated, we strongly agree that making of Shakespeare's works a content –based material to cement the EFL learners' language knowledge and mastery is of two folds: teaching learners the chronological development of the language history and culture, discovering the magic of the language with all its components, and nurture soundly the learners' creativity and their communicative skills molded and matched to the emotion of the scene and in rhythmic variations. Shakespeare's literary works provide the EFL learners and teachers with true expressions, a poetic language which is presented in monosyllabic words, and formal language especially in the instance we have chosen: "Romeo and Juliet".

It might also help both EFL learners and teachers to discover terms of impulsiveness, psychological complexity, hatred, challenging the patriarchal order and suicide; socio-cultural phenomena which exist even in modern societies.

References

Alvin B. K, (1970) *Modern Shakespearean Criticism: Essays on Style, Dramaturgy, and the Major Plays*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.,

Houlihan ,M. (2004) "Wherefore Art Thou,Romeo? To make Us Laugh at Navy Pier", Chicago Sun-Times

Joseph A. Porter, (1997) *Critical Essays on Shakespeare's Romeo and Juliet*. New York: G.K. Hall

Stephen Greenblatt, *The Norton Shakespeare*. New York: W.W. Norton and Company, 1997.

Marjorie B. Garber. *Shakespeare's Ghost Writers: Literature as Uncanny Casualty*. New York City: Methuen, 1987.

Stephen ,Greenblatt.(1988) *Shakespearean Negotiations: The Circulation of Social Energy in Renaissance England*. Berkeley: University of California Press

Jean Howard and Marion O'Conner, (1987) *Shakespeare Reproduced: The Text in History and Ideology*. Oxon: Psychology Press

Wikipedia, the free encyclopedia Five fun activities to teach prepositions 21
November 2016 - 16:40

Winter, (1893), Booth's *Romeo and Juliet* was rivaled in popularity only by his own "hundred night *Hamlet*" at The Winter Garden of four years before.

Rethinking the Employability of EFL Learners:

Perspectives and Solutions

BOUKHELOUF Athina,

Doctoral student, Batna-2 University

Abstract:

The job market constantly launches new standards and parameters for employment and employability in all arenas. This increases risks and impedes for fresh graduates to be appropriately recruited. For instance, graduates of English as a Foreign Language (EFL) find themselves, at the end of their academic cursus, bound to become a teacher of English or to remain jobless. Unfortunately, these graduates are highly influenced by the new benchmarks of employability. Although the English language is maintained as the global language and proficiency in English would tremendously escalate and boost employability, graduates of English are still torn between two binary situations: unemployment or the occupation of a position, if any, that has nothing to do with university education.

Keywords: Employment. EFL, employability, education, job market

Introduction

In the era of globalisation, the job market witnessed the initiation of new benchmarks that totally reversed the balance of powers and reconfigured the parameters of employment and employability. Indeed, the emphasis is no more on the gained diploma, neither on the university education. Instead, the key component and the focal element that would guarantee employment is a package of interrelated skills and competencies.

Henceforth, it is very imperative for any individual to master a set of specific skills in order to warrant the economic well-being.

However, not all faculties, institutions and schools are promoting and developing

the necessary prerequisites among their adherents to effectively fit the newly set requirements of the global market. Graduates of English as a Foreign Language (EFL) are good examples. Actually, around 420 students at

Abstrait

Le marché du travail lance constamment de nouvelles normes et paramètres pour l'emploi et l'employabilité dans tous les domaines. Cela augmente les risques et les entraves pour que les nouveaux diplômés soient recrutés de manière appropriée. Par exemple, les diplômés de l'anglais en tant que langue étrangère (EFL) se trouvent, à la fin de leur cursus académique, obligés à devenir un enseignant de l'anglais ou à rester sans emploi. Malheureusement, ces diplômés sont fortement influencés par les nouveaux critères d'embauche. Bien que la langue anglaise soit maintenue alors que la langue et la maîtrise en anglais augmenteraient énormément et stimuleront l'employabilité, les diplômés de l'anglais sont toujours présents entre deux situations binaires: le chômage ou l'occupation d'un poste, le cas échéant, qui n'a rien à voir avec l'enseignement universitaire ...

Mots-clés: Emploi, employabilité, EFL. éducation. marché du travail

the Department of English (Batna-2 University, Algeria) graduated each year (Head of the Department of English, 2017). Unfortunately, only 200 are allowed to carry on the LMD formation and gain the Master degree (Head of the Department of English, 2017), the aspect that would broaden their employability through prioritising and permitting them to become teachers of English at middle and high schools. Contrarily, the remaining 220 graduates would certainly find themselves in the intersection of occupying a position, if any, that does not require their academic diploma (BA in English) or remaining jobless.

This paper aims at highlighting some skills that would enhance and boost employment and employability. Also, it canvasses the issue of the employability of the Foreign Language graduates in order to find ways out through suggesting must-have skills that should be targeted by foreign language curriculum and teachers.

Skills to Improve Economic Well-Being

Economic well-being is intimately interrelated with employment skills. Likewise, finding the appropriate job and sustaining it would assuredly necessitate prerequisite qualifications and competencies that would help the individual perform effectively and efficiently. The question that might arise here is: “ What are the necessary and imperative skills that would improve the employability of individuals?”.

Specialists in the field suggest various skills and competencies the individual should develop to guarantee the occupation of better positions (Needleman, 1995; Robinson, 2000). Transferable skills, for instance, refer to the ingenuity and particular qualities that would be developed not necessarily in professional institutions, but throughout life experience. Indeed, transferable skills encompass three main sub-categories namely basic academic, higher-order thinking skills, and personal traits and qualities (Robinson, 2000). Besides, these sub-categories comprise a set of relevant skills and competencies.

Firstly, basic academic skills include the ability to communicate, read and write, and understand numerical figures and equations. Applicants for a given job should be capable of effectively managing their oral and written messages towards the goal of their communication. Subsequently, they should be active listeners, the fact that would positively contribute to the success of the process of communication. Additionally, candidates should be conscious of the appropriate interpretation of body language codes, and gestures.

Secondly, higher-order thinking skills through which the individual could create, solve a problem, make a decision and evaluate a situation (Lewis and Smith, 1993). These skills facilitate for the individual the process of learning and acquiring new skills. Furthermore, they allow him to inquire into reliable information in order to efficiently and rationally judge a situation to make the appropriate decision. These aspects are very desirable by employers. Henceforth, it is very necessary for job applicants to develop reasoning skills.

Thirdly, the category of personal traits and qualities contains a set of beneficial attributes that are of paramount importance in the enhancement of employability. Motivation, integrity, self-management, collaboration and cooperation, punctuality, flexibility, responsibility, honesty, social skills and positive attitudes towards self-improvement are good examples. Certainly, these criteria would tremendously help the individual to act appropriately in the work context. Actually, they emanate cogent performance, adequate comportment and, therefore, success and brilliance.

Similarly, job applicants should be globally literate. In other words, they should master the use of technology devices. Accordingly, familiarity with information and communication technology (ICT) would assuredly increase employment opportunities. Moreover, intercultural competence is a set of interrelated knowledge, skills, attitudes and awareness that would orient the individual towards proper and suitable behaviours in a multicultural context (Byram, 1997; Fantini, 2000).

The aforementioned skills are not the mere benchmarks that promote employment and employability. However, they are vital for every graduate and job candidate. In this regard, this small-scale investigation inquires into the issue of EFL graduates' employment. Also, it examines the extent to which these graduates have developed the necessary skills that would multiply their recruitment opportunities.

Methodology Design

Population and Sampling. The population targeted by this investigation is graduates of English as a Foreign Language (EFL) at the Department of English at Mostefa Benboulaïd Batna-2 University. Since it would be unmanageable to work on the whole population (more than 900 graduates) and to guarantee representativeness, 200 EFL graduates were randomly selected.

Data gathering tools.

- A questionnaire that contains a set of open-ended questions was administered to our sample's subjects (See Appendix I).
- An interview has been conducted with ten experts in economy to analyse the market needs and the newly established requirements (See Appendix II).

Data analysis. Data gathered were organised, analysed and interpreted with the help of two software: Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) and NVivo. Respectively, SPSS has been mainly used to analyse the quantitative data, in contrast, NVivo has been utilised to thoroughly examine the qualitative data.

Findings and Discussion:

Analysis of Students' Questionnaire

Results, as shown in figure 1, highlight that the sample of this investigation is composed of 30% male and 70% female. Additionally, 20% are fresh graduates whereas the remaining 80% have had more than one year after getting their diploma of licence.

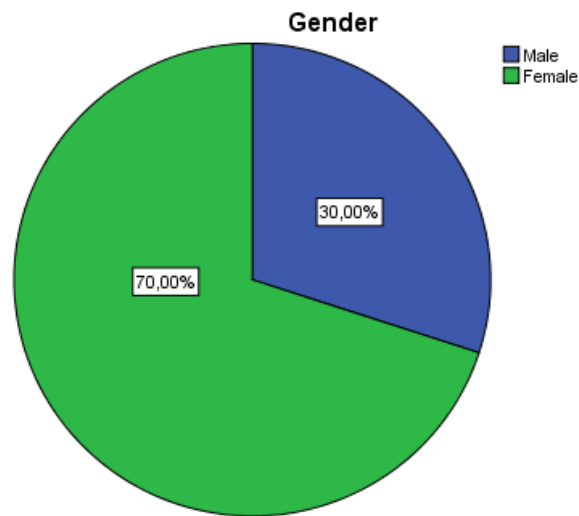


Figure 01. Participants' gender

Item 1. You had your BA in English in 20.....

Figure 2 summarises respondents answers.

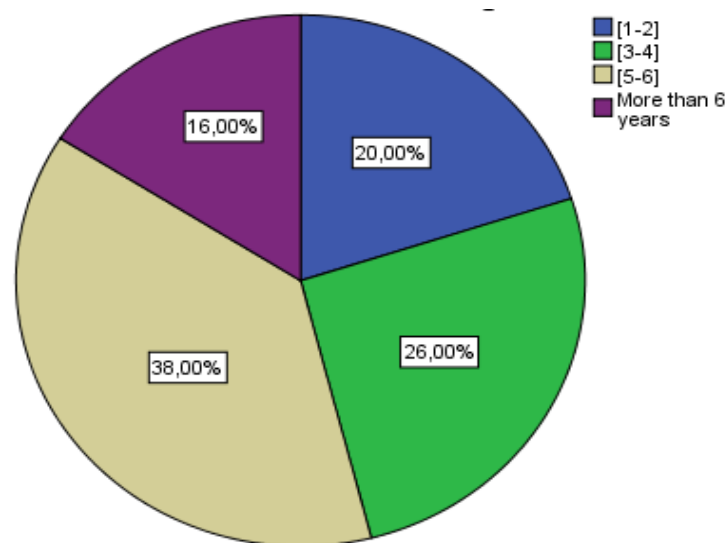


Figure 02. Years after graduation

Item 2. Why have you chosen English?

Respondents' answers indicate (See figure 3) that 70% selected the field of English as a Foreign Language because their grades and scores in the exam of baccalaureate did not permit them to submit for other specialities and domains. Regrettably, this category of graduates has a certain propensity towards despising the discipline of learning foreign languages. Indeed, they put forward that they were obliged and constrained to pursue English classes. Profoundly, responses determine a wrongly founded conviction gained in the Algerian society and particularly the Batnian culture wherein foreign languages are not highly valued neither appropriately perceived. On the other hand, only 30 % of graduates have chosen English for the reason that they

are aware of the global requirements. Accordingly, they are conscious of the need for multilingualism and interculturality.

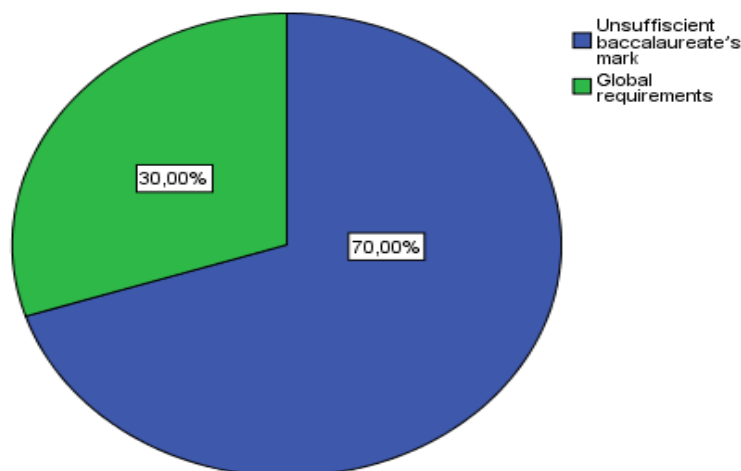


Figure 03. Reasons behind choosing the English Language

Item 3 & 4. What have you learned during the three years of licence?, Which of these skills has been targeted during the licence formation: IT (information of technology), intercultural awareness, linguistic competence, communicative skills, critical thinking skills and creativity?

When asked about the skills acquired and developed throughout the three years of licence, the persistent majority (90%) of graduates hold that only some linguistic skills were promoted. According to figure 4, few rules of grammar, specific vocabulary and body of information pertaining to the culture of the UK and the USA were acquired. The remaining 10% pinpointed that in addition to the above skills, they developed team spirit, some communication skills and elementary knowledge about teaching and learning. Unfortunately, students totally neglected and ignored higher-order thinking skills like problem-solving, critical thinking and creativity. Moreover, they overlooked personal traits such as collaboration, cooperation, self-management, and professional principles. This leads us to pose the following questions: “Is the promotion of higher-order thinking skills and personal qualities disregarded by the process of foreign language education?” or “does this latter fail to effectively achieve the fundamental goal of education?”

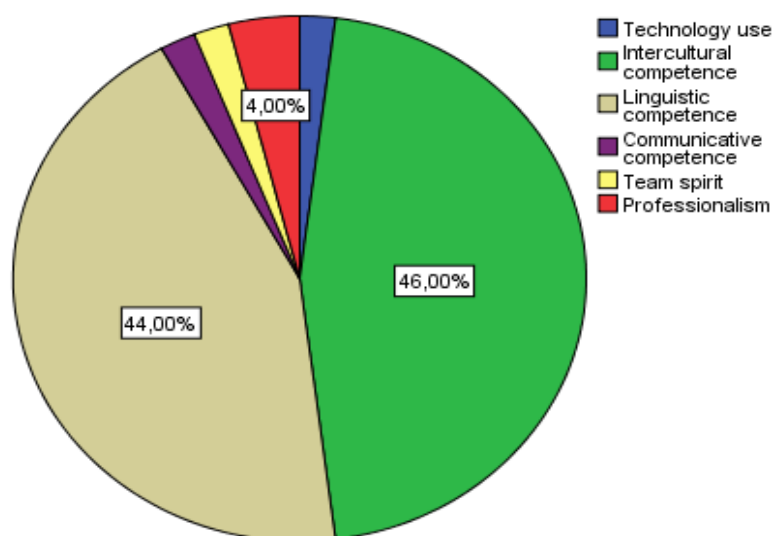


Figure 04. The gained skills and competencies

Item 4,5, 6&7: “have you found a job? ”, If yes, what kind of job?”, “are you using what you have learned at university during your work?”, “ Does the gained diploma facilitate your employability?”

Surprisingly, 80 %of respondents are jobless. Although they obtained their licence two years ago, they are still unemployed. Only10% of graduates succeeded to find a job. However, positions occupiedby these alums have no relation with their academic education. Particularly, some of them have launched their own business, and the others have had the opportunity of being employed as a secretary, receptionist, accountant and babysitter. The fact that could be deduced from respondents’ answers is that there exist no clear benchmarks in the job market that guarantee appropriate positions for specific skills. Thoroughly, graduates postulated that neither academic formation nor the diploma of licence in English as a Foreign Language has paved for them the path towards economic well-being. Indeed, they believed that the pursued formation failed to yield multilingual and intercultural agents. Also, they viewed that the main objective of the process of Foreign language education is ambiguous and imprecise as it could not, at least, generate graduates who effectively master the English language and its use.

Item 8: Name some skills that could enhance the employability of the graduates of English.

Proper manipulation of technology devices, problem-solving skills and appropriate use of English in specific contexts were highly emphasised among responses. Graduates manifested a degree of awareness of the job market needs. Henceforth, they suggested the integration of specific modules into the Foreign language curricula. The purpose of these modules is to effectively promote and develop intercultural awareness, digital literacy, critical thinking. Furthermore, they argued that foreign language education should take into account the requirements of the global job market while setting its objectives and goals. Responses determined a high level of consciousness among graduates. Ultimately, they demonstrated awareness of the major aims of the process of education and demanded skills that would improve employability. Their answers were compatible with experts’ reflections considered in the section below.

Analysis of Experts' Interview

The ten interviewees assented with specialists in the field of employment and employability. Those experts were randomly selected from the Employment Institution called National Agency for Employment (ANEM). Regarding data, they agreed on the fact that technology use, communicative skills and critical thinking skills are integral and fundamental aspects that would tremendously improve the employability of individuals. Additionally, they focused on some personal qualities like collaboration, self-control, integrity, professionalism, flexibility and readiness to acquire new competencies. Furthermore, they mentioned some of the newly set skills like intercultural awareness, ICTs' appropriate manipulation and accommodation, leadership, management and marketing competencies.

Experts eminently concentrated on the benefits of the aforementioned skills and traits in the employment of graduates in general and graduates of English as a Foreign Language in particular. Besides, they maintained that curriculum designers and decision-makers should identify and analyse demands of economic sectors. Also, interviewees concentrated on the necessity of sociolinguistic surveys and linguistic auditing in the enhancement of graduates' employment. Notably, experts claimed that graduates of English could be effectively employed in some global expat services like health and environment, visa and residence, and culture understanding. Furthermore, they suggested that graduates of English should be suitably trained to work as intercultural coaches, voice-overs and cultural diplomats and ambassadors. Also, still according to those experts, alums could be hired in the following domains: transcreation, translation and intercultural education.

A thorough analysis of experts' responses manifests that the reconciliation of theory is unavoidable. Hence, new ways and methods should be adopted in the fields of humanities and social sciences. Indeed, ICTs, creative and critical thinking, foreign languages and other skills should be immediately integrated into, and targetted by, the process of teaching English as a foreign language. This would assuredly promote and diversify employment and employability of graduates of English.

Conclusion:

Proficiency in English is one of the competencies that would enormously escalate and boost employability. Yet, graduates of English are still unable to be recruited in appropriate positions. Unfortunately, the formation they received does not permit them to become a well-instructed and trained teacher neither to occupy other posts that are related to their academic education. A posteriori, respondents' answers unveil the fact that the process of teaching English as a Foreign Language has failed to effectively achieve its goal. Indeed, the result is graduates with a Bachelor of Art (B.A) in English who are unable even to speak English appropriately, the fact that would certainly deteriorate the reputation of the Foreign language education. The question that might be raised here is "if the Foreign Language Education does not succeed in yielding individuals who can use foreign languages accordingly, what is the purpose of foreign language education, then?". Therefore, foreign language education should be reviewed, rethought and reoriented towards clearly established goals and objectives. Respectively, the process of teaching English as a foreign language at the Department of English at Mostefa Benboulaïd Batna-2 University has to be innovated to fit the new requirements and benchmarks initiated by the global job market.

References:

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fantini, A.E. (2000). *A central concern: developing intercultural competence*. SIT Occasional Papers Series, 1. Retrieved from: www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf
- Lewis, A. & Smith, D. (1993). Defining higher-order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137
- Needleman, E.C. (1995). *Preparing Youth for Employable Futures*. Washington, DC: National 4-H Council Secretary's Commission of Achieving Necessary Skills. *Skills and Tasks for Jobs*. ASCANS Report for America 2000. Washington, DC: U.S. Department of Labour.
- Robinson, J.P. (2000). "What are employability skills?". Alabama Cooperative System.

Appendix I

Dear respondents,

Would you, please, fill in this questionnaire to help us complete our research on the employment and employability of Foreign Language graduates. Information provided will be used only for the sake of our research and will remain anonymous.

Thank you.

Gender: Female ☐ Male ☐

You had your BA in English in 20.....

Why have you chosen to study English at the university?

.....
.....
.....
.....

After three years of formation, what are the main skills that you have developed?

.....
.....
.....
.....

Which of these competencies and qualities has been targeted during the licence formation?

- Technology use
- Intercultural competence
- Linguistic competence
- Communicative competence
- Critical thinking skills
- Creativity
- Problem solving
- Team spirit
- Professionalism

Have you found a job?

Yes ☐ No ☐

If yes, what type of job?

.....

Are you using what you have learned at university?

Yes ☐ No ☐

To what extent has your diploma facilitated your employment?

.....
.....

Name some skills that would help you in getting a job?

.....
.....
.....
.....

Appendix II

Interview questions:

1. What are the main skills required by employers?
2. What are the newly focused on skills?
3. What are the deficiencies that hinder foreign language graduates from getting a job?
4. What should it be done to diversify and multiply opportunities for EFL graduates?

**Investigating EFL Master Learners' Beliefs about Formal
Research and Academic Writing**

The Case of the Department of English at M'sila University

By Dr Touati Mourad M'sila University

Abstract

This paper reports on an investigation of EFL Master Learners' Beliefs about formal research and academic writing, which remain partially unexplored in our learning institutions. The survey instrument used in collecting data was adapted from 'Beliefs about Language Learning Inventory' (Horwitz 1987). Through the 24 items survey we have intended to identify learners' beliefs about formal research and academic writing in order to provide some valuable information for syllabus designers and EFL practitioners about the links between learners' aptitude, motivation and expectations at formal research and academic writing and their beliefs. Moreover, the data provided insights on learners' beliefs about the nature of formal research and academic writing and how to conduct it, the difficulties they often face and the strategies they used in order to overcome the hindrances while carrying out their research assignments. The results indicated that because of the difficulties faced and the relative failure of implementing strategies, students' motivation and expectations to better achieve at research remained low. It was concluded that it is very indispensable for teachers to consider respondents' reflections while teaching and monitoring.

Key words: Master learners', beliefs, formal research

Language educators have always recognized that foreign language learners bring to the classroom a complex set of attitudes, experiences, expectations, and beliefs (Benson 1991, Nyikos & Oxford 1993). Researchers have always investigated learners' beliefs about language learning in an attempt to account for learners' individuals' differences, learning potential, analytical and acritical appraisal of knowledge and teaching implications. There is a growing body of evidence which suggests that beliefs play an essential role in learning experience and determine one's achievements (Ryan 1984, Sakui & Gaies 1999).

Generally speaking beliefs about language learning consist of 'assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning and the nature of language teaching' (Victori & Lockhart 1995). These beliefs vary in degrees of validity and are always consistent with foreign language scholars' opinions, experiments, selected samples and targeted objectives.

Not only former and current language learning experiences have ample influence, whether negative or positive, on learners' beliefs, but also on cultural backgrounds, and individual characteristics, learning styles and personality traits, that shape learners' attitudes towards foreign language learning.

Learning behaviour is always subject of influence on learners' attitudes, perceptions and beliefs that have been shaped before being engaged in learning English as a foreign language and especially when it comes to an advanced level. The impetus of this study is not to determine particularly EFL masters learners' beliefs about English language learning, but to investigate these learners' beliefs with relation to formal research and academic writing.

On the one hand, being a subject that learners have taken for nine semesters and had served them in developing their linguistic knowledge and critical outcomes. On the other one, because such a learning experience should culminate by the end of their studies by a submission of dissertation as a partial fulfilment for the requirement of a Master degree in English language, literature and civilisation. Moreover, this investigation will unveil the nature of these beliefs ; whether they are positive and realistic, and their consistency with learners' motivation and expectations.

The Scope of the Research

Generally, studies related to beliefs about language learning are coined with Horwitz and the development of **BALLI** and his investigations on students, teachers and pre-service teachers (1983, 1985, 1987, and 1988). His studies paved the way to small and large scale studies and researchers enriched literature on both teachers' and learners' beliefs with relation to different. However, when it comes to investigating EFL learners' abilities, motivation and expectations and realistic beliefs about formal research and academic writing, its nature, difficulties and strategies used to overcome the hindrances daily encountered accounts on classroom practical research is so scarce.

Aims

The purpose of this study was to identify and analyze EFL Master students's beliefs about formal research and academic writing at the department of English language at M'sila University. We tried to locate these beliefs using an inventory adapted from BALLI's (beliefs About Language Learning Inventory. Identification of these beliefs and reflections and their potential impact on students' ability would help us gather information while conducting our investigation, to present this data into constructed

Investigating EFL Master Learners' Beliefs..... By Dr Touati Mourad

meaning and to provide valuable insights for teachers to help them in course and lesson design in formal research and academic writing.

Moreover, we have intended to discover whether students' motivation and expectations for well achieving at formal research is the outcome of their beliefs, and we attempted to find correlation between students' aptitude and their expectations and motivation.

BALLI : Beliefs About Language Learning Inventory

Methodology

The study used a survey questionnaire to obtain relevant information from participants. Self-report questionnaires though sometimes more complex are thought to be more reliable, for they combine the opportunity for a flexible response with the ability to determine frequencies, correlations and other forms of quantitative analysis. They afford the researcher the freedom to fuse measurement with opinion, quantity and quality (Cohen, Manion & Morrison .2005). The survey was developed to assess students' opinions on a variety of issues and controversies related to English as a foreign language and practically at formal research and academic writing as a basic course in their curriculum that begins with studying basic skills, develops through practice to reasonably produce better academic essays, projects, reasearch articles, and culminates with dissertations or theses (Lyons& Heasley2006).

Eventually, students would have been able to systematically investigate into and study of material resources...in order to establish facts and reach new conclusions (Thompson, 1996). The assessment targeted five major areas : 1)-aptitude at formal research and academic writing ; 2) - the nature of formal research ; 3) - the difficulty in conducting formal research ;4) –formal research strategies ; 5)- motivation and expectations.

Context of the Research

Investigating EFL Master Learners' Beliefs..... By Dr Touati Mourad

This investigation set out to discover EFL Master Learners' beliefs about formal research and academic writing of a group of 07 male and 25 female learners aged

	Statements	1	2	3	4	5
--	------------	---	---	---	---	---

between 23 and 29 with an average age of 23.28 years. The study participants have all experienced a period of nine semesters in EFL learning; six semesters as undergraduates and three semesters as Master learners. They were required to undertake various courses in general English courses in order to develop competencies in English language, literature, civilisation, and academic research. Their English proficiency levels are ranged on the Algerian Standards of Higher Education between A level and C level.

Data Analysis & Findings

BAFR items 1, 2, 3, 4, 5, 6, relate to the general existence of specialized abilities for formal research and beliefs about the characteristics of successful and unsuccessful learners at research. Thus, these items address the issue of individual potential for achievement in English as a foreign language learning and particularly at formal research. In this study, the respondents generally endorsed the concept of special abilities for formal research, Some (56.24%) either strongly agreed or agreed with the statement: “ *EFL Students who are good at studies are good at research* ”, but only (18.75%) strongly agreed and (18.75 %) agreed « *that they have outstanding abilities to apply any approach along their research works* ». However, (59.37%) of respondents did believe that « *EFL Master students who had learnt about some research works in other languages can carry out their research works easily* ». Table 1 below shows students' responses.

Table 1 Aptitude at formal research and academic writing

* Note: 1 = strongly agree, 2 = agree, 3 = neither agree nor disagree, 4 = disagree, 5 = strongly disagree.

The Difficulty in conducting research

BAFR items 7,8and 9 concern the general difficulty in conducting research and the investigation about the easiness of research in EFL in comparison with other academic

1	It is quite easy for any EFL Master student to conduct some kinds of research.	12.50%	18.75%	21.87%	34.37%	12.50%
2	Some EFL students have outstanding abilities to apply any approach along their research works.	15.62%	21.87%	25.00%	18.75%	18.75%
3	All EFL group mates are good at manipulating research variables.	18.75%	15.62%	28.12%	12.50%	25.00%
4	EFL Master students who had learnt about some research works in other languages can carry out their research works easily.	09.37%	12.50%	15.62%	37.50%	25.00%
5	EFL Students with some scientific traits and backgrounds tend to be better young researchers.	21.87%	28.12%	21.87%	21.87%	06.25%
6	EFL Students who are good at studies are good at research.	34.37%	21.87%	18.75%	9.37%	15.62%

fields. Moreover, learners are always exposed to a great deal of theoretical information and through the statements we attempted to unveil learner's ability when it comes to follow up assignments and to apply what they have learnt into practice. Collecting data is a basic step in conducting research, but what is more important is using this data in providing reasonable analysis and interpretation.

In this study, (37.50%)of respondents were neutral and provided no agreement or disagreement with the statement,*As far as research is concerned EFL research is easier than others*. Additionally, (62.50%) strongly agree or agree *that learning about research is always easier than doing it*. Moreover, the study provided information about data collection, interpretation and analysis, (68.75%) agree or strongly agree with the statement,*Collecting data is much more easier than interpreting and analyzing it*.Table 2 below shows students' responses.

Table 2 The difficulty in conducting research.

The Nature of formal research

BAFR items 10, 11, 12, and 13 include a broad range of issues related to the nature of formal research. Item 10 concerns learners' investment in learning about the research topic in order to manipulate it with ease. Item 11 and 12 determine if the learner

7	As far as research is concerned EFL research is easier than others.	06.25%	06.25%	37.50%	28.12%	21.87%
8	Learning about research is always easier than doing it.	37.50%	25.00%	25.00%	09.37%	03.12%
9	Collecting data is much easier than interpreting and analyzing it.	31.25%	37.50%	18.75%	06.25%	09.37%

gives importance to learning about concepts, theories and approaches to conduct research easily. Item 13 relates learners' views on research methodology learning in comparison with other learning subjects. Interestingly, we found that (62.49%) of respondents believed that, *it is very basic to learn a lot about the research topic to be able to manipulate it easily*, and that (42.87%) disagree or strongly disagree with the idea that *learning about all research theories and approaches is very useful to conduct research*. Furthermore, 53.12% of respondents either strongly agreed or agreed with BAFR item 13, which stated that *“Learning research methodology is more difficult than learning other academic subjects*. Students' responses are shown in Table 3 below.

Table 3 The nature of formal research

10	It is very basic to learn a lot about the research topic to be able to manipulate it easily.	34.37%	28.12%	21.87%	06.25%	09.37%
11	The most important part in research is to know a lot of concepts.	21.87%	18.75%	12.50%	28.12%	18.75%
12	Learning about all research theories and approaches is very useful to conduct research.	18.75%	15.62%	18.75%	25.00%	21.87%
13	Learning research methodology is more difficult than learning other academic subjects.	28.12%	25.00%	06.25%	18.75%	21.87%

Research Strategies

BAFR items 14, 15, 16, 17, 18, and 19 address research strategies and are probably the most directly related to a student's actual language learning research practices. Items 15 and 16 refer to collaborative work and interaction with peers, and item 14 cognitive readiness before engaging in research assignments, Item 17 concerns learners' psychological states whenever they are given some research works, Item 18 is related to mistakes tolerance while doing some mini-projects and if it negatively impacts students achievements while carrying out their final dissertations, and Item 20 concerns learners' imitation of other research works. Some (59.37%) of respondents enjoyed doing research work with peers, and (75.00%) of respondents did not believe that *If EFL Master students are permitted to make some mistakes in research mini-projects it will negatively impact their achievements at the requirements of the degree.*

Moreover, (65.62%) of respondents either strongly agreed or agreed that, *"It is very essential to imitate research works formerly discussed and adopt them "*. Table 4 below

shows students' responses.

Table 4 Research strategies.

14	I shouldn't attempt any research unless I know totally what to do.	28.12%	34.37%	09.37%	12.50%	15.62%
15	I enjoy doing research works with peers.	34.37%	25.00%	06.25%	18.75%	15.62%
16	It is important to know about peers' research achievements.	40.62%	34.37%	09.37%	06.25%	09.37%
17	I feel disappointed whenever I am given a research assignment.	31.25%	28.12%	3.12%	09.37%	28.12%
18	If EFL Master students are permitted to make some mistakes in research mini-projects it will negatively impact their achievements at the requirements of the degree	09.37%	06.25%	09.37%	43.75%	31.25%
19	It is very essential to imitate research works formerly discussed and adopt them.	28.12%	37.50%	03.12%	09.37%	21.87%

Motivations and Expectations

BAFR items 20, 21, 22, and 23 concern, confidence, desires and expectations about learners' achievements and what they foresee for their future. Items 20 and 22 relate students' beliefs about their ability to carry out any type of research assignments with respect to deadlines. However, Items 23 concerns students' self- confidence not only in succeeding at research, but to reflect on their learning successfully. Meanwhile, Items 21

and 24 concerns learners' expectations about developing the traits of future researcher and how many of them do expect themselves to be a great future researcher.

Data revealed that only (43.75%) of respondents believed that they can fulfill their research work before deadlines. Moreover, (53.12%) disagreed or strongly disagreed with the statement, "*I feel that I have a strong flair to carry out research activities at any time*". Unexpectedly, less than a fifth of the respondents (i.e), (18.75%) do expect themselves to be outstanding researchers' someday. Table 5 below shows students' responses.

Table 5 Motivations and expectations.

20	As an EFL student I can fulfill my research work before deadlines.	18.75%	25.00%	06.25%	25.00%	28.12%
21	It is obvious that EFL Master students should develop the traits of future researchers.	25.00%	15.62%	06.25%	12.50%	34.37%
22	I feel that I have a strong flair to carry out research activities at any time.	18.75%	25.00%	03.12%	37.50%	15.62%
23	As an EFL Master student, I am sure that I can reflect on my learning and succeed at my research work .	15.62%	15.62%	06.25%	15.62%	34.37%
24	I would like to be an outstanding researcher	12.50%	06.25%	25.00%	15.62%	34.37%

Furthermore, (53.12%) of the respondents believe that they are not able to carry out their research works whenever required to do so. The results converged with those

Discussion & Interpretation

Firstly, the analysis of findings has shown that despite the respondents' relative experience and practice with formal research and academic writing ,they still hold a number of 'negative' beliefs, they remain quite pessimistic about their future language learning and achievements at formal research and academic writing. They exhibit relatively low levels of motivation. For example, though working to deadlines is always a targeted behaviour by both the respondents and their teachers,(53.12%) believe that they are not able to fulfill their research works before deadlines and some (06.25%) neither expresses agreement or disagreement , hence (69.37%) of the respondents' have not yet developed a perseverant behaviour to do their works on time..

reached with **Item 1** where (46, 87%) of the learners disagree or strongly disagree with the statement, *It is quite easy for any EFL Master student to conduct some kinds of research*; added to a (21.87%) of them who provided neither agreement nor disagreement. Consequently, (69.74%) of the respondents do hold negative beliefs about their aptitude hence, they showed little motivation and low expectations about their achievements.

It was revealed that of all the respondents' , only (18.75%) hold positive beliefs and have agreed or strongly agreed with the BAFR **Item 24** , *I would like to be an outstanding researcher* , such a ratio converge with respondents' outlooks on formal research and academic writing (12.50%) do agree or strongly agree with the statement *as far as research is concerned EFL research is easier than others*.

Horwitz (1988) argues that the concept of foreign language learning can be the source of negative outlook on language learning.

Students who believe that some people are unable - or less able - to learn a second language can lead to negative expectations about their own capability. Thus, students who feel that they personally lack some capacity necessary to learn and to achieve at formal research and academic writing probably doubt their own ability as language learners and do not expect to do well in language study. This study, unfortunately, supports this view.

Secondly, data revealed that students held a number of positive beliefs. Some reported beliefs which seem rather interesting from a pedagogical point of view, are the beliefs expressed in **Item 14**, *I shouldn't attempt any research unless I know totally what to do*, **Item 15** *I enjoy doing research works with peers* and **Item 16** *It is important to know about peers' research achievements*, respectively some (62.49%) , (59.37%) and (75.00%) agree or strongly agree with the content of the statements. The importance of in-depth knowledge about research topic for learners' is quasi-fundamental and cooperative work seem to be valued by Master EFL learners at formal research and such type of learning had been often undermined by language educators.

Hence , if we establish links between learners' aptitude expressed in the statement , all EFL group mates are good at manipulating research variables , where (65.62%) of them expressed negative beliefs and (68.75%) of them found difficulties in interpreting and analyzing data with relation to (59.37%) of them who views research methodology credit as a very difficult one compared with other learning subjects. Moreover, if we

consider the (59.37%) who are disappointed whenever given research assignments and the (46, 78%) who have no flair to conduct research activities and (03.12%) who were neutral, then we can establish a link between learners' beliefs and their motivation.

Pedagogical Implications

Researchers who have investigated learners' beliefs have repeatedly emphasized the value of insights gained. Teachers can draw on findings to facilitate more effective instructional planning and implementation, greater consideration for choice of teaching methods and materials, lesson content and sequence. Moreover, the knowledge of students' beliefs will make it possible for teachers to create a mode of instruction in which students' needs and goals are satisfied (Sakui & Gaies 1999). For example, the respondents in this survey strongly endorsed the idea of collaborative learning and eagerness to know about peers' achievements.

In fact, 75% had reported knowing about peers' achievements and (59.37%) favoured cooperative work. Equipped with this knowledge, the teacher of such learners could ensure that the curriculum, lesson planning and learning modes meet the perceived needs and expectations of the learners. However, if the degree of importance placed upon one aspect of language learning (such as research) is unrealistically high, the teacher could discuss its relative importance compared with other aspects of language learning and negotiate its weight in the course with his/her class. This will provide for a more learner-centred approach to formal research teaching, where different learning styles are accommodated and the curriculum is negotiated.

It is estimated that when language classes fail to meet student expectations, students can lose confidence in the instructional approach and their ultimate achievement can be limited (Horwitz 1987). Consequently, it will take too much time and energy to investigate negative beliefs and then to foster positive beliefs that lead to effective learning strategy use and minimizing negative beliefs that inhibit learning. Teachers can remove students' misconceptions by providing knowledge and training on formal research strategies with adequate follow up assignments and learning modes that develop learners' competencies.

Finally, it is important that teachers' methodologies should be compatible consistent with learner beliefs. As Horwitz (1988) put it: 'knowledge of the relationship of

Investigating EFL Master Learners' Beliefs..... By Dr Touati Mourad

learners' beliefs about language learning and strategy use should provide teachers with better understanding of the students' expectation of, commitment to, success in, and satisfaction with their language classes'.

Possessing clear insights on learners' aptitude, and providing learners' with enough knowledge and practice about the nature of formal research and how to conduct it, minimizing hindrances for learners through adequate strategy use to meet students' expectations can lead to a more effective learning and better achievement at formal research. Thus, it is quite urgent to consider any negative belief that affect learning behaviour. therefore, continuous and empirical research of language classroom is always required to maintain foreign language achievement.

References

- Benson, M. J. (1991). Attitudes and motivation towards English: a survey of Japanese Freshmen. *RELC Journal* 22 (1), 35-45
- Horwitz, E. K. (1987). "Surveying student beliefs about language learning". In Wenden A L and J Robin (Eds) 1987, *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice Hall.
- Lyons, L. Hamp & Heasley.B. (2006). Writing, A coures in writing skills for academic purposes , Cambridge University Press.
- Mackey .A & Gass. M.Susan (2005), Second language learning research methodology and design. Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah, New Jersey.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal* 79, 372-386.
- Nyikos M & Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language learning strategy use: interpretations from information processing theory and social psychology. *Modern Language Journal* 77 (1) 11-22
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring Text Comprehension: individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology* 76, 248-258

Investigating EFL Master Learners' Beliefs..... By Dr Touati Mourad

Sakui, K. & Gaies, S.J. (1999). Investigating Japanese Learners' Beliefs About Language Learning. *System* 27, 473-492

Thompson, Della, ed. (1996) *The Oxford Modern English Dictionary*. Second edition. New York: Oxford University Press.

	Aptitude at research	N 32	1	2	3	4	5
--	-----------------------------	-------------	----------	----------	----------	----------	----------

Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning. *System* 23, 223-234

Investigating EFL Master Learners' Beliefs..... By Dr Touati Mourad

1	It is quite easy for any EFL Master student to conduct some kinds of research.	4	6	7	11	4
2	Some EFL students have outstanding abilities to apply any approach along their research works.	5	7	8	6	6
3	All EFL group mates are good at manipulating research variables.	6	5	9	4	8
4	EFL Master students who had learnt about some research works in other languages can carry out their research works easily.	3	4	5	12	8
5	EFL Students with some scientific traits and backgrounds tend to be better young researchers.	7	9	7	7	2
6	EFL Students who are good at studies are good at research.	11	7	6	3	5
The Difficulty in conducting research						
7	As far as research is concerned EFL research is easier than others.	2	2	12	9	7
8	Learning about research is always easier than doing it.	12	8	8	3	1
9	Collecting data is much more easier than interpreting and analyzing it.	10	12	6	2	2
The Nature of conducting research						
10	It is very basic to learn a lot about the research topic to be able to manipulate it easily.	11	9	7	2	3
11	The most important part in research is to know a lot of concepts.	7	6	4	9	6
12	Learning about all research theories and approaches is very useful to conduct research.	6	5	6	8	7
13	Learning research methodology is more difficult than learning other academic subjects.	9	8	2	6	7
Research Strategies						
14	I shouldn't attempt any research unless I know totally what to do.	9	11	3	4	5
15	I enjoy doing research works with peers.	11	8	2	6	5
16	It is important to know about peers' research achievements.	13	11	3	2	3
17	I feel disappointed whenever I am given a research assignment.	10	9	1	3	9
18	If EFL Master students are permitted to make some mistakes in research mini-projects it will negatively impact their achievements at the requirements of the degree	3	2	3	14	10
19	It is very essential to imitate research works formerly discussed and adopt them.	9	12	1	3	7
Motivations and Expectations						
20	As an EFL student I can fulfill my research work before deadlines.	5	8	2	8	9
21	It is obvious that EFL Master students should develop the traits of future researchers.	8	7	2	4	11
22	I feel that I have a strong flair to carry out research activities at any time.	6	8	1	12	5
23	As an EFL Master student, I am sure that I can reflect on my learning and succeed at my research work.	5	7	2	7	11
24	I would like to be an outstanding researcher	4	2	8	7	11

**Investigating EFL Master Learners' Beliefs about Formal
Research and Academic Writing**

The Importance of Involving Learners in Establishing Classroom Discipline

By Golea Tahar
Doctoral student at University Batna 2

Résumé:

Le présent document souligne l'importance de sensibiliser les apprenants à la formation d'une classe pacifique en ce qui concerne le maintien de la discipline et la promotion d'un environnement d'apprentissage confortable. Les enseignants rencontrent des comportements antisociaux qui perturbent leur travail régulier et nuisent à la fois au processus d'apprentissage de l'enseignement où de nombreux enseignants ont été déconcertés dans de telles circonstances..

Mots clés: impliquer les étudiants, la gestion de la classe, la discipline en classe, les apprenants proactifs

Abstract

The present paper highlights the importance of getting learners involved in the making of a peaceful class in terms of maintaining discipline and promoting a cozy learning environment. Teachers daily encounter antisocial behaviours that disrupt their regular work and impair both the teaching learning process where many teachers stood baffled in such circumstances.

Key words:

involving students, classroom management, classroom discipline, proactive learners

Introduction

The aim of this paper is to show the importance of involving learners in establishing classroom discipline through regular and ongoing classroom meetings because the researcher believes that once behavioural issues are considered as shared tasks by teachers, counselors, school board and learners, there

will be a great likelihood that they will not take place.

Regular and ongoing classroom meetings at the beginning of the school year are effective means that allow time for both teachers and learners to learn life skills which have the same importance as academics. In this context, teachers are advised to schedule and hold classroom meetings where they explain the benefits of being together and agree about the attitudes, the norms and the rules they need.

Learning social skills and all what it takes to live together in a classroom cannot be attained if only few learners are involved. For example, conflict management cannot be learned if learners meet once or twice because the time they spend together in schools is not enough compared to the one they spend at home. Classroom meetings are synonymous to communication and the exchange of ideas that create the order that ensures the freedom as well as the well being of all the people involved.

Classroom discipline is not uniquely related to teachers only but also to learners and getting them involved will improve the classroom well being . Teachers will no more suffer alone and feel more secure if their efforts are commonly shared by their students. Students naturally fear students and like listening to them if the case is violence and disruptions. Students sometimes impose order and good moral conduct upon the agitating students and oblige them to keep silent and be disciplined. Hence, the pie needs to be commonly shared between teachers and their students to ensure a well disciplined easy going classroom where learning can occur and can benefit the maximum of recipients.

Classroom discipline

According to Magdalena Sulich (2004: 33)

The word discipline is understood today to mean conforming to rules, to supervision's orders, and to demands of community or an institution. Even its derivation is inseparably connected with education; it comes from the Latin word « discipulus », which means students. The Latin word refers to the way of treating students.

Hence, any violation to discipline creates disruptive behaviour which according to Harmer can take several forms:

1. Constant chattering in class
2. Not listening to teacher-student

3. Refusal to do any homework
4. No involvement in the classroom activities
5. Frequent lateness
6. Constant rudeness
7. Permanent complaint Harmer (1998: 130)

Harmer (1998) maintained that students misbehave as they cannot always be easily controlled, and much will depend on the particular group and the particular teacher. Students often test teachers by disobeying rules and causing disruption. They sometimes resist overtly teachers' authority, and this prevents teaching and learning which should be taking place.

How to establish Classroom Discipline?

The first requirement that teachers should take into account is to be attentive to their learners' needs, wants and desires. Here, teachers should stop lecturing or what learners consider as preaching and give them the opportunity to decide about the importance of topics and even their gradation. Even if this cannot be achieved mainly because of the existing curriculum, still listening to what learners have to say will help a lot in getting rid of a lot of troubles.

Involving the total class in designing classroom rules is a crucial element that helps know the different issues that may result into problems that teachers should deal with at the expense of teaching learning process. For Girard (1995:1) "A peaceable classroom or school results when the values and skills of cooperation, communication, tolerance, positive emotional expression, and conflict resolution are taught and supported throughout the culture of the school". Moreover, "Students engage in learning when they recognize a connection between what they know and the learning experience" (Diaz-Rico & Weed, 2002, p. 124).

Classroom socializing

Traditionally, teaching is equated with socializing; therefore, a classroom is a place where not only learning takes place, but rather a place where learners set up relationships and learn how to belong to a group. In other words, in the classroom, learners find out how to socialize by means of internalizing the norms, rules and the behaviour of the small community they live in.

In this case, the classroom can be a place of social education where succeeding in learning how to live in is to learn how to live in a society

because the ultimate goal of education is to produce responsible, thoughtful and enterprising future citizens.

Consequently, it is in a teacher's best interests to enlist the parents as supporters and partners. Their role in helping the school maintain discipline is vital. "The evidence is consistent, positive, and convincing; families have a major influence on their children's achievement in school and through life" (Henderson & Mapp, 2002, p. 7)

Discussion

Teachers and Students relationship

Experience and reality at schools have shown many examples where teachers themselves provoke learners and do not know how to handle matters with them. Let us take the example of authors Nelson, Lott, and Glenn's case study which was achieved in (2000) and showed an example of a teacher who was openly hostile with her students. Whenever students misbehaved, she yelled at them, criticized them, and humiliated them in front of their classmates. Using fear tactics to gain control does not prove conducive to learning. Students generally shut down completely or amp up and yell back in these situations. You will generally have much more control, as well as credibility, with your students, their parents, and your superiors if you never raise your voice (Fischer, 2004).

However, For (Starr, 2005), students who are corrected in front of their peers often respond by acting out even more, because they are responding to that unconscious or conscious need for attention. It is ineffective to engage in disciplinary conversation from across the room.

The role of the teacher in creating a good learning atmosphere

To create a nurturing and healthy atmosphere that is conducive to learning and social education, teachers seem to disagree about the elements that lead to the success of the partnership that exist between them and their learners. Some think that establishing good rapport with their learners together with creating the right environment will suffice to ensure a successful enterprise. Others, however, strongly believe that managing effectively their classrooms is the first prerequisite to ensure the desired results. Another category of teachers thinks that school/classroom rules are the only factors that guarantee the proper functioning of educational institution.

For author Fred Jones (2000), the classroom needs to be divided into three distinct areas. The nearby red zone is where the students are actively listening and involved. The yellow zone, which is usually 10 to 15 feet from

the teacher, is where the students may be involved when they think the teacher is watching. Finally, he calls the back of the room the green zone, where the students are playing around or day dreaming because they don't feel engaged. When the teacher moves around, boundaries are changed in these groups, and the students who were in the yellow or red zones must start to pay attention . Thus, through mobility, the teacher is constantly disrupting the students' impulse to become distracted or disturb others.

To a great extent, what has been mentioned before inevitably leads to good results? However, there are moments when teachers and learners alike do not feel secure, and comfortable and hence, they cannot take benefits from the teaching/learning process because learners usually resist adults' attempts in having power over them. Teachers need to record learners' indifference for frequent rechecking. So ,effective teachers need to maintain a record-keeping system that allows them to keep track of student behavior in an efficient manner without wasting too much instructional time (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003)

Teachers are used to direct students and try to solve their problems themselves without involving them, or at least being attentive to their opinions about the best ways of solving their problems. By carefully planning lessons, knowing the students, having a discipline action plan, and learning from past mistakes, teachers can avoid their own exaggerated emotional responses to disrespectful students, as well as avoiding subsequent defiant out-bursts from the students (Fischer, 2004) .

In many classrooms, teachers print neatly classroom rules and post them where learners can see them in an attempt to deter them from misbehaviour. School officials and even counselors do the same thing by posting rules in halls, libraries and even in the schoolyard, but in vain because learners are likely to behave in ways that are not in accordance with the already existing rules.

The question we need to ask is why do learners deviate from the rules and the norms which school board and teachers are trying to apply? The answer lies in Wong and Wong (1998) saying, "What you do on the first days of school will determine your success or failure for the rest of the school year" (p . 3) .

One may opt for class meetings as an optimal solution to the problem. Hence,the most noticeable benefit of classroom meetings is that they enable the learners to be knowledgeable about the best ways of resolving conflicts and the best social skills to learn from and which serve not only to solve or

curb the intensity of problems they may face, but also to prevent them by developing their own arsenal of techniques and procedures.

The second benefit of classroom meetings is the atmosphere of caring, communication and mutual respect. Sometimes teachers question the very origin of classroom meetings especially when they do not see the expected results. Teacher knowledge of student thinking is critical. Gathercoal (2001) wrote, teachers need to listen and hear what students are saying as they conjecture and build arguments. Only then can they judge the quality of students' justifications and explanations.

Here, it is worth mentioning that even if the first meetings do not yield the desired results, teacher should not be deterred since it takes time for learners and teachers as well to learn the importance of resorting to solutions instead of punishment. Research is clear that the most effective teachers minimize wasted time and maximize the time that students are actively engaged in learning (Echevarria, Vogt, and Short, 2004) . So without planning classroom meetings regularly, learners will not develop the right skills and will not know what it takes to forget about the differences for the sake of the whole group.

Here, teachers are advised to help learners figure out the values that ensure the proper functioning of the classroom, but not to impose theirs. Once this is done, teachers can ask learners to compare their findings with those of their classmates to make themselves discover that , despite the fact they belong to the same age group ,they still have different representations of respect, justice, tolerance.....etc. At this stage, teachers can ask learners to spot the common values and look for the principal ones in order to have their own list.

Again, the teachers' role is vital because at this level learners may have forgotten or neglected some values that are essential for creating mutual respect and establishing the right atmosphere which are responsible for the success of the whole group. When teachers feel that they need to discipline students, it is often because there was a lack of procedures and routine in place (Wong & Wong, 1998) .The teacher's' role, here, consists of telling learners about the missing values they can add to have their own complete list in the near future to come.

Learners' role and classroom discipline

Learner's involvement in the teaching learning process is the true dialogue that aims at finding solutions to real and particular concerns of all learners and is the key to the success of all classrooms meetings. This does not mean that teachers' contributions will not be welcome at this stage .On the contrary, teachers may suggest their own concerns to be added to those of their learners' in an attempt to solve them. Once both teachers and learners engage seriously and collaborate to figure out the best ways to solve the most common problems, learners will understand the value of being together and the respect of differences. It is then imperative that teachers start the school year by treating everyone inside and outside of the classroom with equal respect . Self-esteem will be most evident in classrooms where students receive the right kind of positive meaningful feedback in the form of appreciation, not empty praise (Katz, 1993) .

At the beginning of the school year teachers start organizing classroom meetings to enable learners to know each other.

This can be achieved through activities where learners introduce themselves by the use of cards and posters which contain all the necessary information which help the different members of the class to gain closer knowledge about their classmates. Teachers can also ask their learners to think about the classroom values that must be shared and respected by all. In order to do this, learners should be divided into small groups and work on the values they think are important for the classroom well-being. Students should have the chance to utilize and apply criteria for evaluating their own work, thus strengthening their own self-esteem (Katz, 1993)

Inviting learners to construct collectively their proper classroom rules is another way of ensuring the success of everyone because learners will think about all the possible rules that guarantee the respect of all and protect their right. Engaging your students in establishing overall classroom rules and procedures is often a successful way to encourage student involvement (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003) .

Teachers may start asking their learners about the rules that must be respected so as to have a healthy and relaxing atmosphere, they can even ask them about real examples concerning moments of disobedience and make them think the eventual consequences. By dignifying students' efforts, teachers in the classroom create an atmosphere where students feel welcomed, valued, and respected. Glasser (2000) even went so far as to suggest that

teachers adopt seven connecting habits—caring, listening, supporting, contributing, encouraging, trusting, and befriending .

This can take nearly an hour and here teachers are requested to add their own list of rules by providing examples of non- compliance and without forgetting to remind in indirect ways their learners that they are the guarantor of both security and the transmission of knowledge in their classrooms.

At this level, learners are asked to put under different headings and categories their rules concerning respect, communication, collaboration and acceptable behaviours. At the end of this operation copies of the rules learners have come with will be printed and distributed to all learners who need to sign them. When the learning environment is structured, instruction is scaffolded, and there are opportunities for students to experience success, then student frustration can be alleviated (Echevarria, Vogt, & Short, 2004) .

Teachers and parents as well have to sign their copies. By doing so, they all know about the rules and in this case we believe that there will be little room of disciplinary problems since the rules in question stemmed from the learners and were not imposed on them by authoritative figures that are ignorant of their needs and priorities.

It is equally important to notice that the list is never final at the beginning of the school year. It is rather provisional that needs regular and constant changes in order to cope with new and unseen circumstances. So, in case of unsettling moments that learners did not experience before, teachers and learners may organize shortest meeting in order to discuss the new issues and try to find the best ways of resolving them. These unexpected problems that learners must deal with for the first time constitute a good occasion for them to show the social skills they have learnt so far for resolving conflicts and finding solutions to new issues.

William Glasser wrote a lot about holding class meetings in order to develop discipline on a whole-class starting point (e .g ., Glasser 1998a, 1998b, 2000) . Rather than teachers imposing discipline over the class, Glasser believed that students are rational and capable of controlling their own behavior if given the chance (Allen, 1996) . If the teacher helps the students learn to make good choices, it will produce good behavior . Teachers should not accept excuses for bad behavior, but instead ask the

students about the choices they have, why they make certain choices, and how they feel about the results (Allen, 1996).

This in its turn will give them a sense of responsibility and will make them take the initiative when they need to participate in the elaboration of the new rules that are the fruit of mutual exchange and the communication between the different members of the class. Hence, it is recommended from teachers to teach students to discover acceptable ways to behave in areas where they are having difficulty . In these ways, educators can emphasize to students the expectation that they are people who can manage life's realities and demands and that they are worthy of happiness (Walz, 1991) .

Conclusion

Although there are several elements that are necessary for the success of learning and teaching, classroom discipline is a vital element in any teaching learning situation. It is true that textbooks, teachers and methods are of great importance, and should be given due consideration, but without classroom discipline they would be of little or no importance. Nowadays, classroom discipline is a problem that threatens our schools in different ways. Researchers in Algeria and all over the world are aware of this problem and referred to it in different ways: school violence; discipline problems and conflicts, and antisocial behaviour. Indeed, it is high time to get students involved in sharing teachers' fight against disruptive problems and in setting discipline that ensures effective classroom management.

References

- Allen, T . H . (1996) . *Developing a discipline plan for you*. Retrieved October 12, 2006, from <http://www.humboldt.edu/~tha1/discip-options.html#results>
- Díaz-Rico, L . T ., & Weed, K . Z . (2002) . *The cross-cultural, language, and academic development handbook: A complete K–12 reference guide* (2nd ed .) . Boston: Allyn & Bacon .
- Echevarria, J ., Vogt, M . E ., & Short, D . J . (2004) . *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model* (2nd ed .) . Boston: Allyn & Bacon .
- Fischer, M . (2004) . *When students rock the boat, I'm 'master and commander' of*

The Importance of Involving Learners in Establishing Classroom Discipline .GOLEA . T

my classroom. Retrieved September 21, 2006, from the Education World Website:

http://www.educationworld.com/a_curr/voice/voice127.shtml

Gathercoal, F . (2001) . *Judicious discipline* (6th ed .) . San Francisco: Caddo Gap Press .

Girard, K . L . (1995) . *Preparing teachers for conflict resolution in the schools*.

Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education . (ERIC

Document Reproduction Service No . ED387456)

Glasser, W . (1998a) . *Choice theory in the classroom* (Rev . ed .) . New York: HarperCollins .

Glasser, W . (1998b) . *The quality school: Managing students without coercion*

(3rd ed .) . New York: HarperCollins .

Glasser, W . (2000) . *Every student can succeed*. San Diego, CA: Black Forest Press .

Harmer J. (1998) "How to Teach English" Addison, Wesley Longman. Limited

Henderson, A . T ., & Mapp, K . L . (2002) . *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory .

Jones, F . H . (2000) . *Tools for teaching*. Santa Cruz, CA: Fredric H . Jones & Associates .

Katz, L . G . (1993) . *Self-esteem and narcissism: Implications for practice*. Urbana,

IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education . (ERIC

Document Reproduction Service No . ED358973)

Marzano, R . J ., Marzano, J . S ., & Pickering, D . J . (2003) . *Classroom management*

that works: Research-based strategies for every teacher. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development .

Nelsen, J ., Lott, L ., & Glenn, H . S . (2000) . *Positive discipline in the classroom*

(3rd ed .) . New York: Three Rivers Press .

Sanacore, J . (1997) . *Student diversity and learning needs*. Bloomington, IN: ERIC

Clearinghouse on Reading English and Communication. (ERIC Document

The Importance of Involving Learners in Establishing Classroom Discipline .GOLEA . T

Reproduction Service No . ED412527) References Managing Classroom Behavior and Discipline

Scherer, M . (1998) . *Perspectives: The importance of being a colleague* . Educational

Starr, L . (2005) . Creating a climate for learning: Effective classroom management

techniques. Retrieved September 21, 2006, from the Education World Website:

http://www.education-world.com/a_curr/curr155.shtml

Sulich, M. (2004) Keeping Discipline in the Classroom, English Teaching Forum

Walz, G . R . (1991) . *Counseling to enhance self-esteem*. Ann Arbor, MI: ERIC

Clearinghouse on Counseling and Personnel Services . (ERIC Document Reproduction Service No . ED328827)

Wong, H . K ., & Wong, R . T . (1998) . *How to be an effective teacher: The first days of*

school. Mountain View, CA: Harry K . Wong Publications .

An Analytical Account of Chaoui Identity

By Mr. Djelloul NEDJAI,

Doctoral. Student at Batna 2 University

Supervisor: Pr. Amor GHOUAR

Abstract

Cross-World cultural studies refer to the complexity and the diversity of language and ethnic identity. Language and its culture are studied on several levels: international, national, regional, and organizational because they tend to be a complex, multidimensional construct. Indeed, understanding concepts like identity and culture cannot be achieved solely through tracing back their origin in past historical events and archives. Next to these useful sources of information we have to critically investigate the pre-established truths that have been deliberately used as subversions to alienate and acculturate linguistic and ethnic identities.

Keywords: *language, identity,*

Résumé

Les études culturelles internationales font référence à la complexité et la diversité de la langue et l'identité ethnique. La langue et la culture sont un construit multidimensionnel et complexe qui est généralement soumis à des études internationales, nationales et parfois régionales. Comprendre les concepts tel que l'identité et la culture ne peut être achevé par un voyage dans l'historique à travers les archives, mais au delà des ressources il faut étudier critiqueusement et comprendre ces vérités qui ont alignées les identités linguistiques et culturelles.

Mots Clés: langue, identité, diversité linguistique et culturelle

Introduction:

The core values and norms of national culture and identity are framed by the perceptions of native citizens. The Algerian rich cultural landscape portrays attributes of diversity and complexity of language and ethnic identity. Undoubtedly, one's culture is an enduring paragon for every individual in so far as it takes him through the dimness to the break of the day. Culture implants exuberance and

vigor both in the mind of people and in the body of the families, schools, colleges, states, and so forth. Moreover, it gives concrete prospects and humane plausible answers for dilemmas. It is, almost, indubitably the soul of the nation. To put it plainly, as a vector for homogeneity and diversity, it is the thing that gets us to the completing line on such a variety of extreme issues inside present-day social societies (prejudice, intolerance, bigotry, violence, dismissal of differences, and undermining of identity (Guerroua, 2015).

Both French and post-independence Algerian leaders promulgated a simplistic, limited definition of the Algerian identity. These decisions were directed, eventually by perusing ideologies connected with colonization and Pan-Arabism, marginalizing other key basics about Algerian identity. Thence, both the colonizer and the government leaders were unable to adequately uphold force to vying cultural, linguistic, and ethnic facets for Algerian identity against alternate (Bekkai, 2015).

This system engendered an absolute amalgam vis-à-vis other dialects, especially, Tamazight like the Chaoui dialect. Tamazight was scarcely instructed until the aftermath of the 1980s. Although Algerian state rulers have eagerly yearned a sui generis policy to maintain a unified vernacular identity for the nation, many Algerians feel bewildered vis-à-vis who they are. They tend to ask themselves “Are we Arabs, Berber (Amazigh), or just Algerians?”

From this platform, this paper attempts to shed light on some opaque concepts related to culture and identity with the purpose of showing the essence of what it means to be Algerian. Is it related to ideological, ethnic, cultural or linguistic attributes?

I. The Essence of Identity:

Over the recent years, researchers working within a momentous body for social sciences and humanities fields have taken an extraordinary enthusiasm towards inquiries concerning identity. In political science, for instance, we discover the idea of “identity” during the focus for enthusiastic spirited

discussions clinched alongside each main subfield. For comparative politics, “identity” takes a focal part in debates related to patriotism and ethnic conflicts (Horowitz, 1985; Smith, 1991; Deng, 1995; Laitin, 1999). Within international relations, the concept of “state identity” represents a core factor for constructivist critiques about realism and analyses about state prepotency and supreme power (Wendt, 1992; Wendt, 1999; Katzenstein, 1996; Lapid and Kratochwil, 1996; Biersteker and Weber, 1996). With respect to political theory, inquiries related to “identity” mark various contentions with respect to gender, sexuality, nationality, ethnicity, and culture in connection to radicalism and its alternatives (Young, 1990; Connolly, 1991; Kymlicka, 1995; Miller, 1995; Taylor, 1989). In spite of this unfathomably expanded and broad-ranging concern towards “identity”, the idea itself remains problematic and intriguing (Fearon, 1999). In this account, thence, we attempt to portray the essence of “identity” and relevant concepts.

Identity, literally as taken from the Merriam-Webster’s Learner Online Dictionary (2016), comes from “middle French *identité*, from late Latin *identitat* or *identitas* probably from Latin *identidem* repeatedly contraction of *idem et idem*, literally same and same”. Identity refers to “who someone is: the name of a person, his qualities, beliefs, etc., that make a particular person or group different from others”. In Dictionary.com (2016), the term identity started to be used from 1560-70 to mean “*ident* or *idem*”. It refers to “the state or fact of remaining the same one or ones, as under varying aspects or conditions. The condition of being: oneself or itself and not another condition. A character as to who a person or what a thing is; the qualities and beliefs that distinguish or identify a person or thing”. In Cambridge Online Dictionary (2016), identity refers to “who a person is, or the qualities of a person or group that make them different from others”.

Based on some conventional definitions taken from political science and international relations, identity has been qualified as:

- Identity is “People’s concepts of who they are, of what sort of people they are, and how they relate to others.” (Hogg and Abrams, 1988, p.2)
- Identity refers to “the way individuals and groups define themselves and are defined by others on the basis of race, ethnicity, religion, language, and culture.” (Deng, 1995, p.1)

- Identity is considered as “the way in which individuals and collectivities are distinguished in their social relations with other individuals and collectivities.” (Jenkins, 1996, p.4)
- For Bloom (1990), “national identity describes that condition in which a mass of people have made the same identification with national symbols – internationalized the symbols of the nation.” (p.52)
- According to Kowert and Legro (1996), “identities are [...] prescriptive representations of political actors themselves and of their relationships to each other.” (p.453)
- Hall (1989), quoted in Fearon (1999, p.5) defines identity as “a process, identity is split. Identity is not a fixed point but an ambivalent point. Identity is also the relationship of the other to oneself.”

The extensiveness, complexity, and variations among these conceptualizations are really distinctive. This shows the multidimensional perceptions that identity could denote. Nonetheless, the working definition adhered among all in this account is that identity, on the one hand, could refer to individuals’ personal attributes, but on the other hand it is constructed and represented through personality, ethnicity, and culture of individuals within temporal and spatial contexts.

II. Algeria's Unique and Diverse Culture:

Algeria is of mixed ancestral heritage, mainly of Berber or Arab antecedents, but also with descendants of Europeans (such as the French or Spanish) and Sub-Saharan Africans. Algeria’s culture is strongly influenced by the country’s neoteric history, as well as other aspects such as their literature, music, arts, crafts and religion. Nine out of ten people live in the northern coastal region, where the major towns and cities are situated. In the Saharan regions of the south, some communities remain nomadic or semi-nomadic, such as the *Tuaregs* and *Gnawa*.

Most people speak a North African dialect of Arabic known as *Darja*. But education and the written language are in classical Arabic (Our Africa, 2016). Arabic is Algeria’s idiopathic language and is used by around 82% of the population. The French colonialism experienced by the nation in the past has resulted in French being the second language of many educated Algerians, and English is very scarcely used. Many Algerians, also, speak distinctive

vernaculars of Berber. It is known that the past of most countries may instigate and spur their culture, and this is an absolute truth of Algeria.

Algeria, also, is the melting pot fruit of many ethnic groups that, definitely, contribute to its diverse and fascinating culture. Islam is the official religion of Algeria and the majority of Algerians are Muslims. Since the departure of the French, Christianity is a secondary religion. Approximately one percent of Algeria's populace is Jewish (Algeria.com, 2016). Algeria has a thriving music, literature, and handicrafts industry. All these attributes worked prominently in creating the charming richness and diversity of the Algerian culture and identity.

III. Understanding the Causes of the Amalgam:

Cultural diversity has played a nucleus role in shaping the identity of the Algerian nation. Nonetheless, many Algerians, especially after the ordeal civil war of the black decade, think that they have a fragmented, fractured, antagonistic heritage or as Sophie Bessis, the Franco-Tunisian sociologist, put it a “national heritage of pain” (Guerroua, 2015, p.1). These pessimistic ideologies worked negatively towards creating a sense of strain, discomfort, and burden within the relationship between culture and identity.

Algeria, unfortunately, for a decade suffered from the political and ideological conflict that weakened the cultural and societal bonds and, mainly, created a sense of an identity crisis. Algerians during the 1990s experienced hardships, cultural and ideological misunderstanding of youth concerns, “Hogra!” (Despise in the Algerian colloquial dialect), and mainly a destruction of the democratic fervor. Algeria for many years has suffered from colonial exploitation and violence (Guerroua, 2015) which led to a twisted sense of culture and identity.

With respect to language, Algerians consider that it is inextricably linked with the conflicting visions of their country's identity. Is it Arab, Islamic, Berber, or as some politicians would put it Mediterranean? The Economist (1998) contended that “Algeria may be all of the above, but 36 years after the departure of the French colonizers who had forcibly imposed their own language and culture, the country is still struggling to reconcile the various aspects of its personality” (p.1-2).

For instance, the *Chaoui* mother tongue, Berber, is an oral language still in the process of standardization struggled to achieve its prominent status as an official language because this latter is considered by opponents to be mainly “unsuitable for knowledge and science” (The Economist, 1998, p.2). In fact, besides the former reasons, this has generated a sense of disruption of identity and an unconscious life.

Nonetheless, because “the logic of identity is the logic of the true self” (SUNY ONEONTA, 2016, p.3), we believe that it is high time for Algerians to know who they are and what they are to live together as one people, one nation, in one country as patriots of different origins, but on the top of all as Algerians first. Identity and culture are, above all, an idea to think of. Verily, it is a stigma to neglect and be oblivious towards our personal and national identity. So, it is due time to recognize our character flaws and honestly consider criticizing ourselves.

IV. Being An Algerian Chaoui:

Based in the main district of the Aurès Mountains in Eastern Algeria, the *Chaoui* are an indigenous group of Berber individuals whose name is originated from the Berber word alluding to the national God of the Numidians – the Berber tribes who lived in Numidia, an area including a huge part of North-Eastern Algeria and into cutting edge Tunisia between 202 BC and 46 BC. The name Chaoui is taken from the Berber word 'Ich', signifying "horn" and is a reference to the Numidian God *Amon*, who is depicted as having a human head with the horns of a ram.

In cutting edge Algeria, during the aftermath of the nation's independence, the *Chaouis* have remained essentially in the district of the Aurès Mountains – an expansion of the Atlas mountain range. They are found in Khenchela, Batna, Sétif, Souk Ahras, Tébessa, Oum El Bouaghi and in the Northern part of Biskra. They talk the *Chaouiïa* dialect, likewise alluded to as *Shawiya*, *Shawia*, *Tachawit* and *Tachaouith*.

With more than two million speakers, they are the second greatest Berber-dialect speaking group in Algeria. As primeval dialect which does not have words to depict some present day concepts, *Chaouiïa* speakers frequently utilize French, Arabic or English where no *Chaouiïa* word exists. Up to this

point, the *Chaoui* dialect was not a composed dialect and was not part of the educational agenda in Algeria. This has apparently begun to change as individuals need to protect their legacy, including keeping the first type of the Chaoui dialect unadulterated (Algeria.com, 2016).

Being an Algerian *Chaoui*, we believe, has nothing to do with materialistic features and traits. It is more fundamental; it abides by the values of individuals, and it is more a reflection of a “Savoir Vivre”. Thus, the following attributes could be coined to what it means to be an Algerian Chaoui:

- Being a very respectable person no matter where or with whom you live.
- Respecting other's differences and truly applying what is said in our religion: “For you is your religion, and for me is my religion” (Disbelievers: (El Kafirun) Verse, 6, The Holy Quran).
- Knowing the history of our culture, the greatest people of our history, and using them as an example to try to make a change in this world as they did before.
- Always doing what is best for you and for the others too; individualism is very damaging to our nation, and we are not going anywhere by staying hidden in our homes ignoring what the world is going through or even, what our Algerian brothers and sisters are enduring.
- Be yourself, no matter what to do, and do not try to imitate other cultures; thinking that they represent modernity.
- Help each other for God’s sake and represent our Algerian hospitality and charity spirit by accepting our differences and the other.

In brief, the Algerian *Chaoui* is free, tolerant and respectful of otherness. He remains very proud of his identity characteristics and close to his individuality.

Conclusion:

In conclusion, it is evident from the former account that identity and culture issues engendered extremism or exclusion: Islamism, Arabism, Berberism and other things. Thus, to put an end to the ideological and political amalgams and perceive the Chaoui identity as a focal constituent of the

Algerian common wealth and national heritage, this paper has attempted to enlighten local and broad awareness about the necessity of accepting our differences as idiosyncrasies of what it means to be Algerian.

It has been summoned that to accept the *Chaoui*, or Berber, or any other quality of the Algerian cultural heritage, each individual needs to be aware, wise and mature enough to reconcile with all the diverse multiplicities that make up our shared identity and heritage rather than considering them as perennial toxic battlefronts. Despite our ideological, political, religious, or ethnic differences, we are Algerians, and we are proud because as Taylor (1989) put it “my identity is defined by the commitments and identifications which provide the frame or horizon within which I can try to determine from case to case what is good, or valuable, or what ought to be done, or what I endorse or oppose.” (p. 27).

References:

- Algeria.com (2016) Algeria's Unique and Diverse Culture and Tradition.
[Online] <http://www.algeria.com/culture/>
- Bekkai, K. (2015). The Hijacking of Algerian Identity. Journal of Middle Eastern Politics and Policy. [Online] http://hksjmepp.com/hijacking-algerian-identity/#_edn2
- Biersteker, T. J. & Weber, C. (1996). State Sovereignty as Social Construct.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, W. (1990). Personal Identity, National Identity, and International Relations.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge Online Dictionary (2016) <http://dictionary.cambridge.org/>
- Connolly, W.E. (1991). Identity/Difference: Democratic Negotiations of Political Paradox. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Deng, F.M. (1995) War of Visions: Conflict of Identities in the Sudan.
Washington, DC: Brookings.
- Dictionary.com (2016) <http://www.dictionary.com/>
- Fearon, J.D. (1999) What is Identity (As We Now Use the Word)?
[Online] <https://web.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/>

<wp-content/uploads/2013/10/What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf>

Guerroua, K. (2015). Culture and Identity in Algeria.

[Online]http://www.hoggar.org/index.php?option=com_content&view=article&id=4565:culture-and-identity-in-algeria&catid=619:guerroua-kamal&Itemid=36

Hall, S. (1989) Ethnicity: Identity and Difference. *Radical America*, 23:9-20

Hogg, M., & Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. London: Routledge.

Horowitz, D.L. (1985) *Ethnic Groups in Conflict*. Berkeley, CA: University of California Press.

Jenkins, R. (1996) *Social Identity*. London: Routledge.

Katzenstein, P. (1996) *The Culture of National Security: Norms and Identity in*

World Politics. New York: Columbia University Press.

Kowert, P. and Legro, J. (1996) "Norms, Identity, and Their Limits". In *The Culture*

of National Security, Peter Katzenstein, Ed. New York: Columbia University Press (pp. 451-497).

Kymlicka, W. (1995) *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.

Laitin, D.D. (1999) *Somalia: Civil War and International Intervention*. In *Civil War, Insecurity, and Intervention*, Ed. Barbara F. Walter and Jack Snyder. New York: Columbia University Press.

Lapid, Y. and Kratochwil, F. (1996) *The Return of Culture and Identity in IR Theory*. Boulder, CO: Lynne Rienner.

Laroche, M., Kim, C., and Hui, M. (1997) *A Comparative Investigation of Dimensional Structures of Acculturation for Italian and Greek-Canadians*.

Journal of Social Psychology, 137(3):317-331.

[Online]

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224549709595443>

Merriam-Webster's Learner Online Dictionary (2016)

<http://www.merriam-webster.com/>

Miller, D. (1995) *Nationalism*. London: Oxford University Press.

Norton, B. (1997). [Language, Identity](#) and the Ownership of English.

[TESOL Quarterly](#), 31(3): 409-429.

Our Africa (2016) Algeria: People and Culture [Online]

<http://www.our-africa.org/algeria/people-culture>

Shachaf, P. (2008) Cultural Diversity and Information and Communication Technology Impacts on Global Virtual Teams: An Exploratory Study. Information and Management, 45 (2): 131-42.

[Online] <http://eprints.rclis.org/15527/1/CulturalDiversity.pdf>

Smith, A. D. (1991) National Identity. Reno, NV: University of Nevada Press.

SUNY ONEONTA (2016) Identity and Differences: Critical Statements.

[Online]

https://www.oneonta.edu/faculty/farberas/arth/arth200/identity_differences.

Taylor, C. (1989) The Sources of the Self: The Making of the Modern Identity. Cambridge, MA: Harvard University Press.

The Economist (1998) Algeria Identity Crisis.

[Online] <http://www.economist.com/node/142366>

The Holy Quran [Online] <https://quran.com/109>

Wendt, A. (1992) “Anarchy is What States Make of It”. International Organization, 46:391-426.

Wendt, A. (1999) Social Theory of International Politics. New York: Cambridge University Press.

Young, I.M. (1990) Justice and the Politics of Difference. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Evaluation formatrice et précepte de dévolution

BENYAHIA Tarik

Doctorant à l' Université Mohamed Khider, Biskra

Abstract

Formative assessment is at the heart of the debates on the didactics of languages and cultures and is called to manage learning in order to make the learner more autonomous in the appropriation of foreign languages and French in particular. An appropriation that must be manifested in his writings, however, the attraction to this strategy must be conceived according to the precepts of devolution, that is, the acquisition of the learner of the criteria of evaluation and even of Success of a written production. However, in order to meet this requirement, the training of the teacher is deprived of the knowledge necessary for the evaluation so to put it into actual practice is impossible.

Keywords : - Formative assessment
- devolution - written production -
teaching - learning.

المخلص

يشغل التقييم التكويني حيزا معتبرا في مجال تعليمية اللغات والثقافات. وهو مطالب بمنح التلميذ أكثر ذاتية في استيعاب واكتساب اللغات الفرنسية بالخصوص. هذا الاكتساب ينعكس على مردود التلميذ، لذا وجب التساؤل عن الآليات التي من شأنها ضمان سيرورة حسنة لطرق الاكتساب. ولا يمكن أن تتم إلا إذا حصل التلميذ على مقاييس التقييم وكذا مقاييس النجاح في التعبير الكتابي. لكن، وعند النظر إلى تكوين الأساتذة بها الصدد، فالملاحظ أن المكسب المعرفي يشكل عائقا ذو أهمية بالغة أثناء الممارسات التطبيقية. نود من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على هذه الممارسات قصد تثبيت نموذج تقييمي مناسب لدى التلاميذ، لكي يتماشى مع اكتساب مهارات في التعبير الكتابي، الذي من شأنه التجاوب مع أسس التواصل.

الكلمات المفتاحية : - التقييم التكويني - التعبير الكتابي - التعليم - التعلم.

Introduction

En cette dernière décennie, la refonte qui s'est vue proliférer au sein de l'institution scolaire s'est concrétisée dans les programmes, bouleversant ainsi le processus d'enseignement en général et le français langue étrangère en particulier. Ce changement dû aux nouvelles théories de l'apprentissage a vu ses retombées dans l'appropriation de la langue évoquée. Or, ce réaménagement des programmes n'a pas pris en

considération les agents de changement, et les premiers concernés à savoir les enseignants. C'est alors, qu'une régression à l'acquisition de la langue française s'est ressentie. Ce fait est attendu, du moment où tout était confectionné, organisé, préparé et planifié, mais étudié loin de penser sur la formation des enseignants.

Autre fait encore marquant cette même période, c'est ce débat sur la réussite que l'institution scolaire la considérablement exposé, soutenu et même transigé par une préoccupation sociale. De là, un rapport tacite s'est tissé entre évaluation des apprentissages et réussite scolaire, arriver à considérer l'évaluation comme un puissant levier pour garantir la réussite. Ce faisant, les récentes recherches qui ont constituées l'évaluation des apprentissages comme objet d'étude, soutiennent qu'il faut rompre avec les pratiques rudimentaires qui cristallisent la fonction de l'évaluation, au terme de sélection irrationnelle, d'où l'importance d'une évaluation dite formative, concomitante à l'apprentissage et soutenant celui-ci.

Rappelons que l'évaluation doit être de plus en plus distinguée concrètement à d'autres paradigmes, avec lesquels elle est souvent confondue ; tels que ceux de sélection et d'orientation (mesure et contrôle) ; c'est pour cette raison que l'opportunité exige une évaluation attentive à la formation.

Il faut admettre aussi que tout le système est mouvant ; les outils adaptés, les programmes réaménagés, les théories actualisées, les formés centrés. Donc, l'éminence de revisiter la formation se proclame dans l'imminent. Il est donc requis plus que jamais de redonner sens à la formation des enseignants. Sur ce, Gérard Scallon édicte que : « *Force est de constater que la pratique de l'évaluation formative est maintenant appuyée par un corpus de connaissances et de savoir-faire qui a grandement évolué ces dernières années. Il ne suffit plus d'entendre parler d'évaluation formative pour s'en approprier les aspects essentiels afin de mieux l'intégrer dans les pratiques pédagogiques. Une solide formation initiale des maîtres s'impose de plus en plus en évaluation des apprentissages. [...]. Les structures d'observation doivent être adaptées à des situations bien particulières et être inscrites dans des mises en scène qui dépendent grandement des caractéristiques de chaque situation d'enseignement et d'apprentissage, situation qui est fonction de l'expertise de chaque enseignant. Ce sont là plusieurs raisons qui justifient amplement la formation des maîtres à l'évaluation.* » (01).

La communication est au cœur des débats menés actuellement. La didactique des langues, la première concernée par ce fait, n'en demeure

point observatrice, mais ses recherches ont conclus que fondamentalement l'efficacité de la communication dépend de l'acquisition des compétences, et la condition *sine qua none* de l'appropriation de la langue est sa pratique. Nous sommes conscients que ; produire un écrit en langue maternelle n'est pas une tâche aisée, alors, que dire en langue étrangère ?

Partant de cette réalité, nous voulons de prime à bord prospecter et suivre la progression de l'appropriation de la compétence scripturale en français langue étrangère. Pour ce faire, nous avons consulté les programmes de chaque niveau. Cette étude nous a conduit à déduire que la clé de voûte se situe au moyen, car au primaire, la production écrite n'est envisagée que sous forme d'exercices, et au lycée on considère que les soubassements de la production écrite sont déjà instaurés et l'on est tenu par le programme. C'est pourquoi notre réflexion est orientée au cycle moyen, visant la production écrite et primordialement son évaluation.

L'appropriation de la production écrite n'est que la concrétisation d'une démarche didactique et comme une tâche, voire même phase indispensable déterminée par l'évaluation. Ce faisant, nous nous interrogeons dans notre travail de recherche sur les pratiques évaluatives des enseignants du FLE, pour que ces derniers puissent intégrer les apprenants dans une perspective à l'appropriation de la production écrite. Laquelle demeure la face tangible de la communication en français langue étrangère.

La présentation et la recherche du perfectionnement de la pratique évaluative s'inscrivent dans notre prospectives. Evoquer l'évaluation, nous renvoie à un ensemble de valeurs, de convictions, de représentations qui se caractérisent et se concrétisent dans la pratique de l'évaluateur. Autres faits encore, c'est que l'évaluation soulève des interactions entre l'enseignant et les apprenants. Ces derniers peuvent perfectionner leurs compétences et acquérir une certaine autonomie, mais l'attrait à cette conception pédagogique revient à l'enseignant en tant que décideur de la mouvance des techniques spécifiques et prioritaires à cet acteur (l'enseignant). Ce faisant, une volonté de promouvoir la performance, voire une souplesse à appréhender l'erreur, et la dédramatiser émancipe l'apprenant et l'incite à prendre l'initiative à déployer une activité évaluative.

L'exposition des pratiques évaluatives dans une classe de FLE pourrait amener les apprenants vers une focalisation sur leurs pratiques. Cette focalisation s'opère en amont par une évaluation formative. Echafaudant par le principe de dévolution l'évaluation formatrice dont Philippe Jonnaert et all font allusion pour dire qu' : « Il ressort que le contrat pédagogique est un engagement pris par l'élève de réaliser une tâche, et un engagement pris par l'enseignant de lui fournir toutes les

ressources dont il a besoin pour réaliser cette tâche.» (02), les apprenants puissent interagir de la sorte et instaurer l'évaluation par les pairs. Ce cheminement empirique, une fois mis en place, garantirait en aval une véritable appropriation de la production écrite chez ces mêmes apprenants.

Du côté des enseignants, une formation initiale et continue devraient répondre aux exigences de centrer toutes pratiques éducatives aux attentes de l'apprenant. Une optique novatrice donnant priorité aux perfectionnements de leurs pratiques évaluatives, reconnaître de la sorte que ; l'apprenant est devenu un partenaire actif, contributeur à son propre apprentissage. Ainsi, ce contrat évincerait l'évaluation unilatérale pour autoriser une autre évaluation ; une évaluation où se voient manifester en productions écrites toutes ses retombées. A ce titre, l'évaluation pourrait être considérée comme la réponse la plus pertinente à la demande actuelle de centrer l'acte éducatif sur l'apprenant. Ainsi, Robert Galisson prévoit que : « Quoi qu'il en soit, il y a tout lieu de penser que l'évaluation formative sera au centre des activités de recherches en didactique dans les prochaines années, parce que des progrès qu'elle accomplira dépend l'avenir d'une pédagogie qui veut faire de l'apprenant un être autonome, maître de son éducation... et de son destin !» (03).

Nous sommes sensibles à l'existence des erreurs d'orthographe, c'est alors que nous envisageons non seulement de pointer l'entrave à la maîtrise des productions écrites, mais de trouver des théories en vigueur pour solutionner les problèmes de l'apprentissage de l'écrit en rigueur. De leur part, le Groupe EVA avance que : « L'identification de la faute d'écriture à la faute d'orthographe est néfaste : elle freine le développement des compétences d'écriture en donnant une représentation faussée de ce qu'écrire représente et implique. [...]. Même si certains types d'écrit présentent certaines régularités orthographiques repérables, ce n'est qu'un des critères à prendre en compte dans une démarche d'évaluation formative des productions d'écrit » (04).

Donc pour une première tentative consistant à ne pas guetter la moindre faute linguistique dans les écrits des apprenants, mais de canaliser leurs productions vers un objectif fondé sur la communication où l'évaluation raisonnée, instaurerait la performance des productions écrites chez les apprenants. L'évaluation est un moyen de repérage des perturbateurs à l'acquisition de la langue et non une finalité en elle-même.

1. De la formative à la formatrice, l'évaluation se redéfinit

Lors de l'évaluation, nous apercevons souvent qu'une des principales causes de l'échec se situe au niveau de l'application des connaissances requises ; le

passage de la théorie à la pratique, de l'explication à l'application pose problème. Quand l'apprenant se met à réaliser une tâche demandée, il ne sait pas comment s'y prendre, car il ne peut tisser le lien que pourrait exister entre ce qu'il a appris et ce qu'il lui a été demandé.

A ce titre, nous supposons qu'en ménageant des conditions d'apprentissage, c'est admettre que l'apprenant est devenu acteur principal de son apprentissage. Développer ses compétences suppose l'instauration d'une évaluation pareille, cette dernière revête alors une dimension formatrice. Cependant, nous prévoyons qu'un dispositif d'évaluation ne se borne pas uniquement à mettre en place une tâche d'évaluation finale, c'est aussi introduire une évaluation formatrice qui implique les apprenants dans l'évaluation, les aider à se construire une référence des acquis de sorte à bâtir chez eux une référence de l'acquisition du savoir et la formulation des critères en collaboration avec l'enseignant ; ce dernier va exposer les apprenants en situation d'exploitation de ces critères. Le développement des apprenants d'un regard critique sur leurs productions dans les situations d'évaluation mutuelle de sorte à faire évaluer ces critères et leurs compétences, de même et : *« à partir de là, l'évaluation formatrice est une tentative pour mieux gérer l'évaluation dans l'apprentissage, et, par voie de conséquence, associe l'élève à sa gestion au lieu qu'il s'agisse d'une procédure entièrement gérée par le professeur. »* (05), c'est ainsi que prévoit Patrice Pelpel l'évaluation formatrice. Cette dernière va permettre alors l'identification des compétences visées. Ce faisant, La construction et l'appropriation des critères font parties de l'apprentissage, de la formation même de l'apprenant selon la nouvelle perspective de la didactique, autrement, une étape avancée vers l'autoévaluation.

2. Évaluation par les pairs et principe de dévolution

Se distinguant des méthodes traditionnelles, et supposant alors être en adéquation avec les perspectives d'un apprentissage qui centre tout son intérêt sur l'apprenant. Et pour ce faire, il faut bâtir en lui la conception d'un apprentissage efficient, qui tend vers son l'autonomie. L'enseignant de son côté a la charge de lui faciliter l'accès au savoir par le biais du savoir-faire. Une fois l'acquisition d'une certaine compétence, les apprenants entrent en interaction en mettant à l'épreuve les pratiques évaluatives disponibles et le savoir requis dans l'objectif de s'acquérir et s'accommoder un savoir nouveau, afin de construire leur apprentissage ; une tâche pas facile à gérer par l'enseignant, mais en retour va faire preuve de retombées d'une valeur inouïe. C'est ce que approuve ainsi le Groupe EVA en soulevant que : *« les échanges avec les pairs et avec l'enseignant sont le lien de la mise en place d'un guidage et d'un étayage indispensable*

dans un apprentissage par l'interaction. C'est ainsi que progressivement, dans une perspective à plus long terme, l'élève sera amené à prendre en charge l'ensemble des facteurs qui déterminent sa maîtrise de la compétence textuelle. » (06).

Bien que l'engagement dans une perspective d'évaluation formative, renvoi à une conviction de doter les apprenants des moyens pour pouvoir accéder au savoir, l'évaluation formative des écrits focalise tout l'intérêt de travail en classe à l'élaboration de critères ; cette démarche requière une stratégie spécifique, des problèmes à résoudre, la construction d'outil de référence. Tout autant que : *« La définition précise des critères, leur organisation et leur hiérarchisation sont nécessaires pour évaluer un texte. Mais cela ne suffit pas pour permettre aux élèves de progresser : il faut, en outre, que les activités s'insèrent dans une démarche d'évaluation formative. [...] dans lesquels des activités doivent le cas échéant être programmées pour aider les enfants à maîtriser les problèmes de la langue écrite. » (07)* ce que propose le groupe EVA à ce terme .Or, pour Odile et Jean Veslin : *« il ne suffit pas que les critères soient explicités clairement, encore faut-il que les élèves se les approprient » (08).*

Arriver à ce stade, et pour que notre étude ne demeure pas cantonnée dans un cadrage théorique, nous avons l'ultime conviction qu'un cadrage pratique s'avère indispensable. Et pour se faire, nous avons d'abord questionné la formation des enseignants sur l'évaluation des écrits, suivie d'une délimitation par la pratique objective avec les apprenants.

3. River en pratique

Dans notre travail, nous avons besoin d'outils pour consolider notre démarche et lui donner un aspect objectif. Donc pour l'analyse de la pratique évaluative effectuée par les enseignants sur les copies des apprenants, nous nous sommes référés aux annotations (09) d'Odile et Jean Veslin, qui représente la prouesse d'une recherche méticuleuse en domaine de l'évaluation de la production écrite. Comme nous avons besoin de leur liste des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation (10). Nous avons fait appel aussi aux questions pour évaluer les écrits proposées par le Groupe EVA (11).

4. Choix du CEM

Le choix du CEM émane d'un objectif purement scientifique qui consiste à palier toutes formes d'erreurs qui pourraient entraver notre travail et de réduire le plus que possible la marge d'erreurs, pour ainsi cerner notre investigation et avoir en retour des données fiables. Ces données ne peuvent se bâtir sur des préjugés. C'est pourquoi la bonne

réputation du CEM 1^{er} Novembre 1954 ainsi que son équipe pédagogique ne peuvent constituer un critère sur quoi pourrait consister une étude. Donc, la norme exige que la recherche doit se porter sur des preuves tangibles, entre autres, les résultats de l'examen du 1^{er} trimestre. Ce qui nous a conduit à déduire qu'il est bien préférable d'opter pour les apprenants du CEM AHMED CHAWKI (notes peu satisfaisantes) afin d'affirmer ou d'infirmer notre démarche à l'appropriation de l'écrit par les pratiques évaluatives. De même, que nous avons vu très utile de revenir au premier, afin d'élaboration d'outils indispensable à notre expérimentation.

Pour nous faciliter la tâche, nous avons désigné respectivement :

Le CEM AHMED CHAWKI : par (A). / Le CEM 1^{er} Novembre 1954 : par (B).

Donc, une description exhaustive s'avère utile pour l'assimilation de notre travail.

Le CEM (A) se trouve dans une localité plus ou moins limitrophe à la ville de M'sila, fréquenté par des apprenants provenant des écoles avoisinantes au CEM, mais la majorité des apprenants sont des nouveaux arrivants (déménagement des provinces), le niveau socioculturel et instructif des parents est un peu inférieur à la moyenne. La totalité des enseignants sont des anciens dans la profession (sortant ITE et dont certains suivent des formations en cours d'emploi), ainsi que d'autres sont des licenciés vacataires. La classe de 4^{ème} AM du CEM (A) en compte 45 apprenants dont 26 garçons et 19 filles.

Le CEM (B) se trouve au centre de la ville, fréquenté par des apprenants venant des écoles limitrophes, appartenant à une classe sociale aisée économiquement et instruite majoritairement. Les parents sont soucieux et consciencieux de l'avenir éducatif de leurs enfants et font un suivi périodique de leur instruction, tout étant proche de l'établissement en question et des enseignants précisément, la totalité des enseignants sont des anciens et poursuivant des études spécialisées. La classe de 4^{ème} AM du CEM (B) en compte 38 apprenants dont 17 garçons et 21 filles.

5. L'évaluation et le cursus des enseignants

En prospectant le socle de formation des enseignants, nous avons constaté que la formation à l'évaluation se résume en dix heures de cours. Pour tout un cursus universitaire, une telle formation semble précaire par rapport à la tâche qui lui sera assignée. La formation des enseignants en cours de cette année et spécialement ceux qui ont la charge d'enseigner la 4^{ème} année moyenne, est dispensée d'une formation concernant le livre scolaire comme thème. Ainsi qu'une autre journée d'étude a été programmée pour la pratique du programme. Or, en parallèle et pour toute

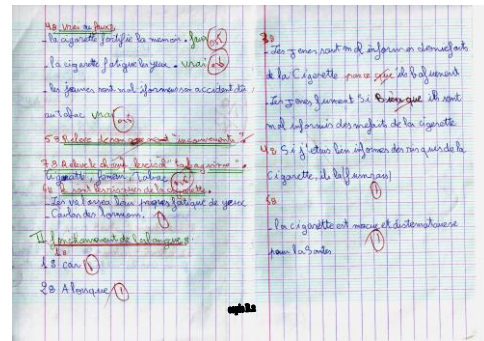
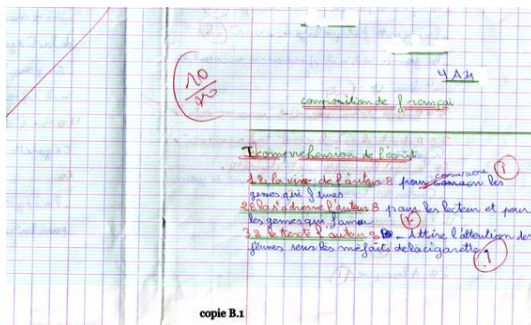
l'année en cours, une formation est destinée aux stagiaires consistant désormais en deux journées qui ont pour objet le livre scolaire et l'application du programme.

Ce faisant à cette formation, prouve en partie l'échec de l'appropriation de la langue par le biais de la compétence productive de l'écrit ; et le seul refuge pour les enseignants, est alors, de corriger les erreurs linguistiques surtout d'orthographe et ce qui explique cette stratégie, déconseillé par les pédagogues et spécialiste les sciences de l'éducation. Notre investigation au niveau de la formation des enseignants ne demeure pas vaine, puisque les données recueillies expriment la fragilité de la formation en générale ; et exceptionnellement à la production de l'écrit ainsi qu'à l'évaluation de cette dernière.

Cette formation – que nous venons d'élucider son intérêt et ses retombées – ne peut que semer des doutes envers l'évaluation des productions écrites des apprenants et sur l'appropriation de l'écrit. Cependant, il est impératif et judicieux de vérifier notre hypothèse concernant les retombées de la formation des enseignants sur la pratique évaluative des écrits des apprenants. Pour se faire, et partant du point que l'acquisition d'un niveau requis est déterminé par l'évaluation sommative, et que pourrait soulever cette acquisition est bien évidemment la production écrite présente dans cette dernière et la pratique évaluative que lui a été conférée.

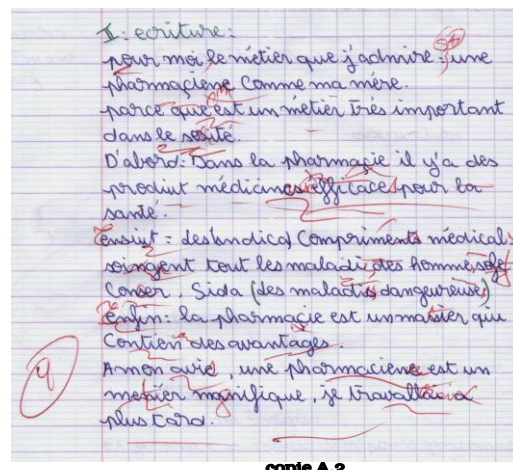
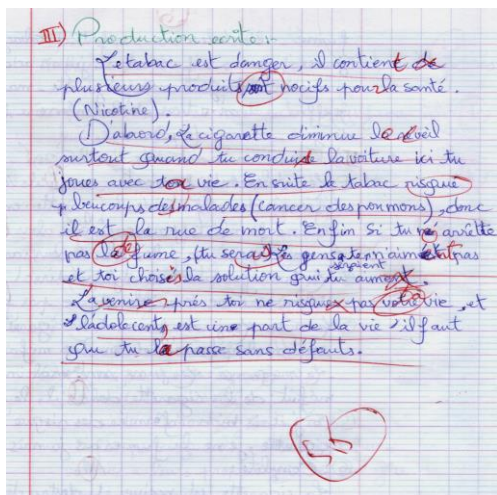
Notre analyse menée sur les copies des examens et sur quoi, nous avons pu constater que les enseignants (à une différence près), donnent une grande importance aux activités linguistiques au point d'envahir la production écrite (cas de la copie B1et B2). Cette dernière n'est évaluée qu'à partir de la norme langagière qu'elle use. Ce fait répond en partie à notre hypothèse ; que les pratiques évaluatives des enseignants ne reflètent pas une procédure saine à l'appropriation de l'écrit, puisque, et concrètement à ce qui a été prouver par les études en ce domaine, avoir une certaine connaissance de la langue même avec ses normes qu'édicte, ne prouve en aucun cas la compétence de communiquer avec en situation divers et loin de la perfectionner, sitôt l'acquérir.

Au fait, corriger les erreurs linguistiques rapportées aux productions écrites favorise le développement d'une compétence (linguistique) au détriment d'une autre (communicationnelle). Cette pratique trouve chez les apprenants une retombée conceptuelle et représentative de la production écrite douteuse. Enfin ce qui explique – encore une fois – notre hypothèse de la conception de la production écrite chez les enseignants et soulève notre souci sur la fragilité de l'apprentissage de la langue étrangère qui est bâtie sur une base représentative erronée.



6. L'analyse des pratiques évaluatives de l'écrit

Notre prospection nous a mené lors de notre investigation aux CEM pilotes, pour la première entrevue avec les enseignants, à identifier la procédure et pratiques factuelles de la production écrite et de son évaluation, ce qui nous a permis de récupérer les copies des examens et d'identifier en elles une pratique évaluative individualisée, qui renvoie à la conception personnelle de l'enseignant portée sur l'évaluation des écrits des apprenants telles les copies (A 1) et (A 2) :



Si nous avons porté une analyse sur les copies des deux CEM ensembles c'est que les pratiques évaluatives des deux enseignants ne se distinguent pas. Autant pour le cas des copies (A1 – A2), où une nette différence apparaît entre le contenu lexical et communicatif du (A1) au (A2). La note est la même, mais celle obtenue à cette épreuve démontre que l'appropriation de la langue est relevée du (A2) [note : 14/20] que le (A1) [note : 11/20]. Ce qui prouve que notre suggestion de départ est confirmée par cette pratique, et que la compétence linguistique selon l'enseignant est la déterminante de l'appropriation de la langue, même si la compétence communicative est ressentie dans la copie (A1) est bien claire par l'emploi

de chronologie verbale, les conjonctions de coordination, la variété lexicale qui est plus riche et spécifique au thème abordé.

7. L'investigation

Pour la première séance de travail, nous avons proposé aux deux enseignants de programmer une activité de production écrite, afin d'avoir une connaissance de la situation de production et des démarches que suivi chaque enseignant. Concernant la consigne, est de reprendre le même thème lors de l'évaluation sommative pour le groupe (A) tandis que les apprenants du groupe (B) choisirons eux-mêmes leur sujet. (12)

Lors de notre présence à la situation de la production écrite, et la manière de corriger celle-ci, nous avons constaté que les enseignants repêchaient les erreurs d'orthographe (commises par les apprenants dans une production effectuée auparavant), ces dernières sont reprises au tableau et corrigées par quelques apprenants, et toujours les mêmes, alors que la majorité des erreurs sont corrigées par l'enseignant lui-même. Ce dernier a programmé la correction en se basant uniquement sur les erreurs linguistiques, corrigées par un groupuscule, ce qui a démotivé le reste des apprenants on ne voyant intérêt à contribuer.

8. Edification des représentations

Nous avons débuté cette séance par la mise aux points avec les apprenants (groupe A) du comment réussir un écrit argumentatif (tiré des travaux d'Odile et Jean Veslin). Puis nous avons fait sentir aux apprenants, qu'une bonne évaluation ne peut insister principalement sur les erreurs d'orthographe en premier lieu puisque en s'attardant dans cette conception l'apprenant risque de rater son écrit, ne se concentrant que sur la justesse orthographique et négligeant un bon nombre de points essentiels tels les arguments, les idées, les exemples ; en somme l'aspect communicatif de l'écrit.

En collaboration avec ces apprenants, nous avons fait sommairement un rappel des points importants pour la réussite d'un texte argumentatif. Puis nous les avons incités à revoir les cours qui font référence à la réussite d'un texte, user des références (sur quoi notre intervention synchronique s'est avérée indispensable pour expliciter quelques règles ou réinvestir les requis des apprenants) qui se trouvent dans le livre scolaire tels :

- Les moyens grammaticaux ; - Les moyens lexicaux ;
- Les temps et modes verbaux ; - La succession thématique et la disposition textuelle.

09. Instauration de la dévolution ou évaluation formatrice

Lors de la prospection au niveau du groupe (B) à la première séance, nous avons constaté que plus de la moitié de la classe utilise le brouillon avant de porter leur production sur le propre, en fin de la séance nous avons récupéré les copies et les brouillons.

Tandis que pour la classe (A), ce n'est que huit apprenants qui ont utilisé le brouillon lors de la production, ce qui favorise le droit à l'erreur, et suppose l'inexistence d'une relecture chez la majorité du groupe. L'objectif de cette séance et d'initier et inciter l'apprenant à l'usage du brouillon, suscitant l'avantage de cette étape avant de passer au propre. Nous avons sélectionné et photocopié un modèle (copie et son brouillon (C1-C2)) selon qu'ils disposent de critères qui accomplissent l'objectif que nous voulions atteindre par cette pratique ; qui consiste à développer en premier lieu chez l'apprenant le sens de l'observation, tout autant que l'esprit critique (l'analyse). En somme, c'est d'amener l'apprenant (de la classe « A ») à faire une distinction entre le brouillon et son produit finalisé.

En cette séance, nous avons réparti la classe (A) en sous-groupes de cinq apprenants, puis nous leur avons demandé d'observer minutieusement les copies (C1 et C2) après les avoir soumises à une légère correction orthographique, afin de focaliser l'attention des apprenants sur l'objectif à atteindre, qui consiste à mettre en exergue les quatre moments de la réécriture : la *suppression*, l'*ajout*, le *remplacement*, le *déplacement* des mots ou expressions. Puis on leur a donné la consigne suivante : Soulignez les verbes conjugués et leur(s) sujet(s), encerclez les connecteurs, articulateurs et les substituts, encadrez les marques de la progression et de la cohérence thématique.

D'abord, la pollution est fait par les usines (industriel). L'usine pollue tous, l'homme ne peut pas vivre dans milieu au la pollution, l'air et les animaux aussi, dans un problème grande dans un problème mondial.

Donc, aucun être vivant ne peut vivre dans la pollution. Donc, alors aucun être vivant ne peut vivre dans la pollution, c'est un problème de santé puis qu'il touche la nature.

Alors, il faut penser à ce problème. Tous sont nos problèmes, c'est pour quoi, je dit à tout le monde, pren soin de la nature, car tu jette le déchet dans la nature, aucune vie ne continue, il faut penser aux autres. L'air, qui donne l'oxygène, les poumons de la terre, les animaux qui donne aliment l'eau, les végétaux.

Enfin de détruire la nature, c'est détruire l'homme même nature, c'est pour quoi je conseille de construire des usines qui ne polluent pas.

les déchet pour vivre heureux.

copie C1

La pollution

L'homme au tant être vivant ne peut vivre dans un milieu pollué.

D'abord, la pollution est causé par les usines qui jettent les déchets industriels dans la nature. Ce fléau cause la mort des animaux et les arbres, il devient donc un problème mondial.

Tout être humain est responsable pour trouver des solutions à ce problème. C'est pourquoi je dit à tout le monde prenez soin de la nature (car) jeter les déchets dans la nature cause de grave dégats, (ils) détruisent les forêts qui sont les poumons de la terre. Ce pendant, elle extermines les animaux qui nous donne les aliments indispensables pour notre croissance; pollue l'eau et les végétaux. (De ce moment) la vie dans la terre est impossible.

Enfin, de détruire la nature (c'est) détruire toute forme de vie, même la nature. (De ce fait) je conseille tout responsable de construire des usines qui jettent les déchets et ne polluent pas la terre. pour vivre en bonne santé. (c'est) vivre heureux.

copie C2

Les apprenants ont entamé la description du brouillon d'abord (paroles rapportées) (13) en se basant sur leurs prérequis spécifique à cette tâche. Par la suite, et en focalisant leur attention aux processus de transformation du brouillon au propre, les apprenants ont pu repérer les éléments essentiels (les objets du transfert) qui caractérisent une production écrite achevée (14).

10. Consolidation du concept de dévolution

Dans une conception dévolutive, qui est considérée comme le seuil de l'autonomie de l'apprenant. Nous avons jugé important et loyal à la conception de la nouvelle approche de l'apprentissage et au-dessus de toute considération en prodiguant à l'apprenant le tableau des critères d'évaluation, ainsi que les critères de réussite d'une argumentation en les explicitant avec les apprenants et laissant le soin à ces derniers d'en déduire les critères indispensables à l'évaluation. Chose faite, ils pourront ainsi partager avec l'évaluateur le principe de l'évaluation, connaître sa fonction, savoir évaluer son savoir (requis), ainsi aboutir à la conception de se prendre en charge dans son apprentissage.

A ce stade, nous avons demandé aux apprenants de la classe (B) de faire la rédaction d'un texte argumentatif (selon le projet 3 de la 4^{ème} AM, il s'agit d'une description au service de l'argumentation), puis nous avons sélectionné des copies qui remplitaient notre objectif.

Ensuite nous leurs avons présenté ces productions écrites (model de copies 'D1') différentes mais du même thème (la publicité), en demandant aux apprenants d'observer et d'analyser les textes en se référant aux outils (les critères de réussite et tableau d'évaluation d'un écrit) disponibles à leurs grés. Puis, en utilisant les documents mis à leur disposition (livre, dictionnaire,..), nous leurs avons consigné de garder le nécessaire, et faire les étapes de la réécriture de la copie qui se voit pas assez réussie.

Méxia
Méxia doit être blanchit et dégage la parfum
que la achete.
Méxia est une crème qui blanchit les visages
et les mains, ce produit fabriqué en France,
il fait disparaître les Taches de rousseur les
plus rebelles nommée L'AMIE DELABAUTE,
cette crème dégage un parfum doux, et produit par
les femmes il ya beaucoup de qualiter de cette
crème, blanchi l'épiderme et dissipe les
suurs de la main.
Méxia c'est l'amie de la femme et
vraiment magnifique.

copie D1

La pommade de beauté
vous qui rêvez par une belle peau.
Il faut choisir la pommade Méxia donc
Méxia est une pommade a formule extra-ordinaire
Elle utilise pour des peaux sèches donc elle est blanchi
cette efficace formule nourrit la peau. Et
aide a l'hydratation des couches supérieures
de l'épiderme.
ce produit protège
la peau contre les méfaits du climat parce qu'elle
contient plusieurs huiles naturelles anti-dessèchement
et en plus Elle est parfumée. Enfin Méxia
possède des qualité séduction toute les person
généralement et les femmes spécialement.

copie D2

Nous avons pu considérer que l'objectif de cette séance est atteint, dès lors que les apprenants ont pu réaliser un écrit (model de copies 'D2') à la consigne qui leur a été assignée.

11. Évaluation par les pairs ou évaluer pour évoluer

Au seuil de l'autoévaluation arrive l'évaluation par les pairs, pour consolider le savoir requis et la maîtrise des critères d'évaluation par l'apprenant qui est censé évaluer la production de son camarade. A ce niveau assez avancé dans l'appropriation des critères de réussite d'un écrit, nous avons demandé aux apprenants (classe A) de réaliser un écrit selon la consigne suivante : Vous avez un produit à commercialiser, et pour ce faire, il faut écrire un texte dans lequel, vous allez décrire le produit en utilisant des arguments convaincants avec des exemples clairs et objectifs en rapport avec le thème.

Dès lors, Les apprenants ont commencé tout d'abord par une restitution de leurs acquis, ensuite, ils ont commencé par l'élaboration de leurs productions sur un brouillon avant de le porter au propre. Ils ont consulté le dictionnaire ainsi que le livre scolaire pour s'approprier des idées sitôt que des mots (lexies) plus expressifs et justes orthographiquement. À la fin de la séance, nous avons récupéré les copies pour les sélectionner selon un choix prédéterminer, afin d'être objectif dans le travail et mener à bien l'expérimentation.

Au cours des séances précédentes, nous avons pu distinguer trois catégories d'apprenants selon leur compétence productive. Ce faisant, nous les avons disposés en binôme : moins doués avec les forts, les moyens entre eux. Ainsi que les copies, nous les avons réparties en deux catégories - en les échangeant entre forts et moyens-. Nous avons distribué les copies (selon la stratégie décrite supra), puis nous avons recommandé aux apprenants d'user du tableau des critères de réussite d'un texte pour relever des constatations et de suggérer des idées ou conseils (des renvois aux livre scolaire et le dictionnaire) sur la copie, nous leurs avons demandé aussi de corriger les erreurs, sans oublier de pointer et proposer des indices sur la copie, afin que l'auteur y trouve piste à suivre et puisse améliorer son écrit.

En fin de cette séance, nous avons ramassé les copies corrigées par les apprenants de la classe (A), dont voici des archétypes (copies E1 et E2) portons la marque d'une évaluation réussie qui représente les acquis antérieurs, faisant preuve d'une compétence à cibler les erreurs et en revanche, de porter sur les copies des remédiation et des conseils selon la consigne édictée originellement.



72 Annales des lettres et des langues. N° :08. 2017 . Mail : annaleslettres@gmail.com

méliorative de l'évaluation, ainsi sous la toiture de la confiance en leurs compétences pour l'appropriation de l'écrit.

Référence et notes

- (01) Gérard, Scallon. (2000). *L'évaluation formative*. p. 310. Bruxelles : De Boeck.
- (02)Philippe, Jonnaert, VanderBorght, Cécile et all. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. p. 174. Bruxelles : De Boeck. Coll. Perspectives en éducation et formation, 2^{ème} édition.
- (03) Robert, Gallisson. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. p. 73. Paris : Clé International.
- (04) Groupe EVA (a) (1991). *Évaluer les écrit à l'école primaire*. p. 64. Paris : HACHETTE.
- (05) Patrice, Pelpel. (2005). *Se former pour enseigner*. p. 240. Paris : Dunod.
- (06) Groupe EVA (b). (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. p. 118. Paris : Hachette.
- (07) Groupe EVA (a). op-cit. p. 53.
- (08) Odile et Jean, Vaslin. (1992). *CORRIGER DES COPIES évaluer pour former*. p. 102. Paris : Hachette. Coll, pédagogie pour demain.
- (09) Odile et Jean Vaslin, op-cit. p. 47.
- (10) Odile et Jean Veslin. op-cit. p.105.
- (11) Groupe EVA (a). op-cit. p. 57.
- (12) Une activité décrochée : Nous avons demandé aux apprenants (groupe A) de faire une production écrite à la maison (thème au choix). La démarche consiste à réaliser une rédaction quotidiennement dans une feuille, ce qui oblige l'apprenant de rester attaché à son écrit, en cherchant dans son apprentissage, que pourrait l'aider à développer ses idées, en faisant une cohérence entre elles. Il doit user d'arguments pertinents étayés par des exemples adéquats, faire une bonne structure textuelle, trouver des références. Et à chaque séance qui se présente, un temps de dix minutes lui est imparti pour recopier sur une feuille ce qu'il a pu retenir comme écrit. Dans cette pratique l'apprenant ne peut faire usage d'aucun moyen d'aide en classe. L'apprenant va apprendre à gérer son temps de production, utiliser des documents à la maison pour rester toujours en contact avec sa production et se demander se qui pourrait l'améliorer.
- (13) - Pas de titre ni de formule introductrice ; - Des phrases sont rayées deux fois même pour chercher le sens (peut-être) ; - Des mots et phrases sont introduits au milieu d'autres phrases ; - Pas de progression thématique causée par le mauvais choix et la disposition des : adverbes, conjonctions, articulateurs ; - L'ordre des arguments et les exemples semble déformer le texte ; Les ratures qui influencent sur la compréhension du texte.
- (14) - Le titre et la formule d'ouverture annoncent le thème ; - La substitution lexicale et grammaticale ; - Progression dans les idées (démarche descriptive ; du général au spécifique) ; - Cohérence interphrastique assurée par l'emploi des conjonctions et d'articulateurs ; - Le mode et temps dominant ; - Les arguments sont disposés du moins au plus convaincant ; - Présence de la ponctuation et la bonne disposition du texte ; - Prise de position par le producteur de cet écrit ; - Proposition d'une solution par l'auteur et une formule de clôture au texte ; - La disposition du texte.

Pour une Construction de Compétences Par l'Intermédiaire de l'enseignement-apprentissage coopératif

Dr.SLITANE Kamel Université de BATNA

Résumé :

Face aux difficultés rencontrées lors des différentes activités, l'apprentissage coopératif se considère comme une stratégie efficace pour surmonter ces difficultés et améliorer les compétences des élèves.

Ce travail se focalise sur le fonctionnement et l'organisation de ce type d'apprentissage, qui favorisent l'échange et l'interaction entre les membres du groupe. De plus, sur son évaluation, qui permet aux élèves de savoir leurs forces et leurs faiblesses et de proposer des solutions pour les coopérations à venir, ce qui les implique dans leur processus d'apprentissage et les rendre plus autonomes.

Mots clés : l'apprentissage coopératif, Activités, l'évaluation et l'amélioration.

Abstract:

Since the difficulties that we are facing during all the activities, cooperative learning considers as the effective strategy to overcome these difficulties as well as improving the pupils' skills.

This study stresses on the performance and organize this type of learning which led to the exchange and interaction between the group members as well as to its evaluation that allows pupils to know their abilities and their weaknesses Which give them the chance to suggest solutions for the coming collaborations that make them participate in their scientific track and make them self-reliant ones.

Key words: Cooperative Learning, Activities,

Introduction

L'enseignement- apprentissage des langues étrangères, notamment le français a pour objectifs généraux d'amener les élèves à l'accès aux connaissances universelles (savoirs) et de s'ouvrir à d'autres cultures (l'ouverture sur le monde).

Le français langue étrangère est enseigné comme un outil de communication en suscitant

l'interaction, de ce fait, l'élève est appelé à maîtriser les quatre compétences langagières de cette langue ; la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension écrite et la production écrite

De ce fait, de nombreuses stratégies et méthodes sont mises en œuvre afin de surmonter les difficultés, après la réforme du système éducatif national en 2003, les concepteurs de nouveaux programmes ont mis en place une nouvelle pédagogie : celle de la pédagogie du projet. Elle présente une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps et l'espace en proposant des pratiques et des stratégies qui donnent sens à l'acte d'apprendre dans le but de motiver les élèves.

L'apprentissage coopératif est parmi les stratégies qui sont privilégiées par la pédagogie du projet, ce type d'apprentissage consiste à faire regrouper les élèves en groupes restreints ce qui favorise l'interaction entre les élèves *«Le travail en projet qui exige une nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande communication : entre enseignant/élèves, et élèves/élèves. Cette interaction permet un meilleur suivi des élèves en difficulté.»*

L'apprentissage coopératif exige une structuration de la tâche, un effectif de groupe et une implication de chacun dans la tâche collective, ainsi qu'une absence de toute intervention directe de l'enseignant, ce qui améliore le degré d'intégration et d'activité de l'élève dans l'apprentissage de la production écrite.

Cependant, les recherches faites dans ce domaine montre que; certains enseignants ne pratiquent pas l'apprentissage coopératif, ils pensent qu'il est difficile de l'appliquer et de gérer le fonctionnement de ce type d'apprentissage à contrainte de temps, de bavardage, de ressources, et des caractéristiques psychologiques des élèves. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à ce sujet et motivés pour confronter ces données à la pratique de terrain.

De cela découlent les interrogations suivantes :

- Comment l'apprentissage coopératif peut-il aider les élèves ?

I. Eléments de définition

I. 1/ la notion de coopération

Dans un premier temps, nous aimerions présenter la notion de coopération, elle vient du verbe coopérer qui veut dire selon Le Petit Larousse « *agir*

Pour une Construction de Compétences Par l'Intermédiaire ... Dr.SLITANE Kamel
conjointement avec quelqu'un » autrement dit c'est faire ensemble dans un travail commun, avec un autre.

Une autre définition que nous puissions donner à ce terme « coopérer » dans le langage courant, ce terme peut avoir deux sens. Dans un premier sens, il pourrait signifier le fait d'obéir et de se soumettre aux exigences de l'autorité. Ce sens n'a pas lieu d'être seulement dans le cas d'une hiérarchie entre les individus. Dans le deuxième sens, ce terme signifie le fait de travailler ensemble, agir en collaboration avec quelqu'un. Il désigne l'aide et l'interaction entre les individus.

I. 2/ L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est défini par Howden et Martin comme « *une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui met précisément l'emphasis sur le travail en groupe restreint dans lequel des élèves de capacités et de talents différents ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre le même but.* »

Cohen le considère « *comme 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.* »

Johnson partage les mêmes idées, il l'assimile « *à un travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. En somme, il est postulé que l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe.* »

Ces définitions reposent sur le regroupement des élèves de niveau hétérogène et de capacités différentes en groupes restreints, où chacun est censé faire une tâche bien précise afin d'atteindre un objectif commun.

Cependant, l'apprentissage coopératif se distingue du travail de groupe commun par son organisation très structurée, qui permet de planifier les apprentissages et la coopération entre les élèves, de manière à assurer un bon fonctionnement du groupe et un travail profond et efficace.

Lehraus explique cette différence de manière très claire « *dans le travail de groupe, la coopération entre élèves est souhaitée alors qu'elle est structurée dans l'apprentissage coopératif.* »

Ainsi, Abrami estime que l'apprentissage coopératif n'est pas seulement un simple regroupement des élèves, mais aussi il s'intéresse à la nécessité de prendre soin de la formation de ces groupes, afin de créer une interdépendance positive entre les élèves et pour une meilleure réalisation

Pour une Construction de Compétences Par l'Intermédiaire ... Dr.SLITANE Kamel
de la tâche d'apprentissage. Pour lui l'apprentissage coopératif est « *une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes; il faut former avec soin ces derniers à fin de créer une interdépendance positive entre les élèves* ».

II. L'origine de l'apprentissage coopératif

Il n'est pas possible de préciser l'origine de l'apprentissage coopératif, selon Baudrit l'apprentissage coopératif est :

« *Une méthode éducative assez proche des pédagogies de groupes mais qui, d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, voire d'un auteur à l'autre, peut prendre des orientations différentes ou être pensée de façon plus ou moins particulière* »

Plusieurs chercheurs dans le domaine de l'éducation ont accordé un intérêt particulier à l'apprentissage coopératif. Au début du XX^{ème} Siècle, Dewey « *considère l'école comme une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves sont amenés à coopérer* », il pense que la coopération est un des moteurs de l'éducation, pour favoriser la communication, les élèves sont amenés à travailler ensemble à développer leur intérêt personnel.

Dans la même période, le Suisse Adolphe Ferrière affirme que « *le groupe est de nature à favoriser l'éducation morale des enfants* ». Pour lui, c'est en incitant les élèves à travailler ensemble et à se répartir des tâches que les bonnes habitudes s'installent chez eux.

Ainsi, la pédagogie de Freinet a attribué une grande importance à la coopération en éducation, dans cette pédagogie, la coopération devenait un modèle d'organisation du groupe-classe permettait de prendre en considération la dimension affective et sociale de l'élève dans son rapport au savoir et à autrui. « *L'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui lui sert* ».

Selon Piaget, « *La coopération est promue au rang de facteur essentiel du progrès intellectuel. Il va sans dire, d'ailleurs, que cette innovation ne prend quelque valeur que dans la mesure où l'initiative est laissée aux enfants dans la conduite même de leur travail* ».

Piaget a largement parlé de la coopération dans ses recherches, il pense que la coopération peut contribuer au développement intellectuel et elle favorise l'éducation de l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive. de même elle conduit, selon lui, à la fois à l'idée de justice, d'égalité, de solidarité et d'autonomie de jugement.

Le constructivisme implique que les apprenants soient encouragés à bâtir leur propres connaissances dans des situations réalistes, des situations officielles, et ensemble avec les autres et non pas individuellement.

L'apprentissage coopératif s'inscrit principalement dans la théorie du socioconstructivisme, cette théorie a pris en charge les échanges, les interactions sociales, la réalisation d'un objectif commun, le regroupement hétérogène, la responsabilisation et l'esprit d'équipe.

III. Les composantes de l'apprentissage coopératif

Les composantes de l'apprentissage coopératif constituent le noyau de cette stratégie et présentent sa spécificité. Elles assurent l'organisation du travail et structurent le contexte et les activités d'apprentissage.

Selon Jodoin, pour qu'il y ait apprentissage coopératif, il ne suffit pas de grouper les élèves. « *Le fait de placer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer* » pour lui les activités d'apprentissage coopératif nécessitent en effet une planification consciencieuse et rigoureuse et un entraînement systématique des élèves.

Ainsi, Baudritinsiste sur le fait de mettre en valeur des conditions afin de valoriser la supériorité de l'apprentissage coopératif (par rapport aux situations de travail individuel) quand il s'agit d'un apprentissage scolaire. Nous présentons ci-après les conditions ou bien les composantes qui doivent être présentées pour qu'il y ait coopération entre élèves :

III. 1/ La coopération dans un groupe hétérogène restreint:

L'apprentissage coopératif nécessite un regroupement des élèves en petits groupes de travail, de façon à respecter une certaine hétérogénéité, ce qui offre la possibilité d'interaction en face-à-face et de dynamiser les échanges. En effet, ces niveaux différents vont permettre à chacun d'apporter son propre point de vue dans le groupe, de plus cette hétérogénéité a pour but d'améliorer et d'optimiser les apprentissages de certains élèves moins compétents « *Les élèves forts ne perdent rien à travailler avec des élèves faibles, et que les élèves plus faibles gagnent en collaborant avec des élèves avancés* », et c'est à l'enseignant de maintenir et de respecter cette hétérogénéité lors de la formation des groupes.

Ces groupes sont généralement formés de deux à quatre ou cinq élèves, ces regroupements peuvent être :

III. 1-1/ regroupements au hasard

Ce type de regroupement ne se base sur aucun critère d'affinité, il permet de modifier facilement le nombre d'élèves par groupe tout en

Pour une Construction de Compétences Par l'Intermédiaire ... Dr.SLITANE Kamel respectant le nombre total d'élèves par classe, ainsi il installe chez les élèves des habiletés sociales telles que la tolérance, le respect et la valorisation des différences grâce à la coopération avec plusieurs autres élèves de personnalité différente.

III. 1-2/Les regroupements par affinités

Il est important, quelquefois, de laisser les élèves se regrouper à leur guise, surtout lorsqu'il leur faut exprimer des sentiments ou discuter de sujets qui les touchent personnellement. Ce type de regroupement permet d'installer un sentiment de confiance et d'harmonie chez les élèves lors des échanges. Mais souvent, les groupes formés par les élèves eux mêmes sont faibles, car ces derniers choisiront leurs coéquipiers en fonction des liens d'amitié qui les unissent sans tenir compte des compétences nécessaires au bon fonctionnement du groupe.

III. 1-3/ Les regroupements par champs d'intérêt

Il s'agit de deux types de regroupement, le premier consiste à laisser les élèves choisir librement leurs sujets ou activités proposés qui les intéressent, puis de les regrouper selon ces activités, ce type permet de respecter les goûts des élèves et de les motiver, le deuxième type repose sur l'idée de les placer d'abord en groupes pour les inviter ensuite de choisir ensemble une activité à préparer, ce qui les initie à la pratique du consensus. L'enseignant doit définir les objectifs de coopération à atteindre avant de choisir le type de regroupement à privilégier pour une activité donnée.

IV. 1-4/ Les regroupements formés par l'enseignant

En apprentissage coopératif, l'enseignant a le droit de former les groupes, il doit prendre en considération les personnalités et l'hétérogénéité des niveaux ainsi les diversités culturelles, linguistiques et le sexe des élèves.

Il doit structurer et planifier les regroupements des élèves selon des objectifs prenant en compte l'hétérogénéité.

III. 2/ une tâche commune:

L'apprentissage coopératif exige la présence d'une tâche commune, elle se répartit par la suite en sous tâches, de façon structurée en assurant la contribution de tous les membres du groupe dans la réalisation de cette tâche commune et en respectant la réalisation individuelles des sous tâches. Autrement dit « *d'établir des objectifs collectifs qui ne peuvent être atteints que si chaque élève apporte sa contribution* ». Pour une réelle coopération, il faut éviter certains dysfonctionnements tels que la prise en charge de

l'activité par un seul élève. Donc, il est important d'expliquer aux élèves « *que la réalisation de la tâche exige la collaboration de tous les membres du groupe* »

III. 3/L'interdépendance positive

L'interdépendance positive est l'un des éléments primordiaux de l'apprentissage coopératif, elle représente une situation où les élèves travaillent ensemble pour atteindre un but commun et que la réussite de chacun attribue à la réussite des autres et du travail commun « *L'interdépendance sociale représente une situation dans laquelle les individus présentent un but commun, et le résultat de chacun est affecté par le résultat des autres [...]. Sans interdépendance positive, il n'y aurait pas d'avantage pour les individus à interagir pendant le travail* »

Abrami et al, définissent ainsi l'interdépendance positive: « *Il y a interdépendance positive quand le succès d'une ou d'un élève augmente les chances de succès des autres* », donc Il n'y a apprentissage coopératif que si les élèves travaillent ensemble dans le but d'apprendre et de participer activement à la réalisation de la tâche, ainsi, s'ils s'encouragent afin d'atteindre les objectifs fixés en s'entraidant et en se respectant les uns des autres.

Dans la théorie de l'interdépendance sociale, l'interdépendance positive s'oppose à l'interdépendance négative, cette dernière correspond à une situation sociale compétitive, où les individus travaillent les uns contre les autres pour atteindre un but, ce but ne peut être atteint que par un ou quelque uns parmi eux, et que chaque individu perçoit que lorsqu'une personne atteint son but, tous les autres individus avec qui cette personne est liée de manière compétitive échouent. Donc pour cette situation la réussite d'un élève se voit comme un échec pour les autres.

De plus, elle se distingue de l'indépendance qui signifie le travail individuel où la réussite des élèves n'est pas liée.

Selon Abrami et al, une interdépendance positive peut être liée aux résultats, aux moyens ou aux relations interpersonnelles:

III. 3-1/L'interdépendance positive liée aux résultats

L'interdépendance liée aux résultats met l'accent sur les éléments qui motivent les élèves à travailler ensemble vers un objectif commun, d'après Abramiet al, elle est centrée sur « *les raisons pour lesquelles les élèves travaillent ensemble. Il exige des membres du groupe qu'ils œuvrent à la réalisation d'un produit ou d'un objectif collectif* ».

Elle englobe l'interdépendance liée aux objectifs ou buts, aux récompenses et aux forces extérieures.

III. 3-1-1/ l'interdépendance liée aux objectifs ou buts

L'interdépendance positive liée aux objectifs existe lorsque les membres du groupe coordonnent ensemble, pour atteindre des objectifs communs et s'assurent que tous les membres aient atteint les objectifs, ce qui amène les élèves à identifier leur but ou objectif commun et leur complémentarité, et qu'ils ne peuvent l'atteindre que si les autres membres de leur groupe l'atteignent également.

« La perception d'un but commun partagé par tous les membres de l'équipe est indispensable pour favoriser la coopération ».

III. 3-1-2/ L'interdépendance liée aux récompenses

Abrami et al, considèrent qu'*« il y a interdépendance liée aux récompenses quand tous les membres du groupe ont droit à la même reconnaissance pour avoir réalisé la tâche collective »*, pour lui la récompense doit être la même pour tous les membres de groupe, s'ils ont atteint les objectifs ou de ne pas donner une récompense, si les objectifs ne sont pas atteints.

Stevahn, Bennett et Rolheiser ajoutent *« soit tous les membres sont récompensés, soit personne ne l'est »* ils insistent sur le fait que soit tous les membres du groupe reçoivent une récompense soit personne ne la reçoit. Donc les élèves devront se porter responsable non seulement de leur efficacité, mais également de celle de leurs camarades.

III. 3-1-3/ l'interdépendance liée aux forces extérieures

Cette interdépendance a pour effet d'inciter les membres d'un groupe à renforcer leur effort collectif, pour dépasser un obstacle ou une menace extérieure *« lorsqu'une équipe est menacée par une force extérieure, ses membres conjuguent habituellement leurs efforts pour éliminer la menace ou surmonter l'obstacle »*.

Les membres d'un groupe peuvent utiliser les autres groupes et la compétition inter-groupale comme des forces extérieures, pour renforcer l'interdépendance au sein de leur groupe, les forces extérieures peuvent être des personnes, mais aussi des éléments tel que le temps.

Ces forces doivent représenter un obstacle stimulant pour les élèves bien que, ceux-ci ne doivent pas être insurmontables ou trop faciles à surmonter. *« Une force extérieure trop facile à maîtriser ne constituera pas pour eux un véritable défi. Par contre, s'ils croient que l'obstacle est insurmontable, ils risquent d'éprouver de la frustration et d'abandonner »*.

III. 3-2/ L'interdépendance positive liée aux moyens

Cette interdépendance spécifie la manière dont le but du groupe peut être atteint. Ainsi, le matériel, les démarches et les processus mobilisés pour l'atteinte de l'objectif commun, elle renforce la perception

d'interdépendance positive. « *Ce type d'interdépendance met l'accent sur la façon dont les élèves travaillent ensemble pour atteindre un objectif collectif* ». L'interdépendance liée aux moyens englobe : l'interdépendance liée aux ressources, l'interdépendance liée à la tâche et l'interdépendance liée aux rôles.

III. 3-2-1/ l'interdépendance liée aux ressources

L'interdépendance liée aux ressources consiste à la contribution des ressources; du matériel et des informations nécessaires à la réalisation de la tâche, de façon que chaque membre de groupe ne possède qu'une partie des ressources nécessaires et que les autres membres doivent partager leurs ressources (matériel ou informations) afin de pouvoir accomplir la tâche commune, cette interdépendance ne permet pas aux membres de groupe de fonctionner seul « *En d'autres mots, les ressources nécessaires à l'exécution de la tâche sont divisées de façon à empêcher qu'une seule personne ne fasse tout le travail.* »

Pour renforcer ce type d'interdépendance, les membres doivent travailler sur des informations complémentaires de manière à ce qu'ils articulent les apports de chacun.

III. 3-2-2/ L'interdépendance liée à la tâche

Pour cette interdépendance, la tâche doit être capable de se diviser en sous-tâches, pour que chacun ait une partie à réaliser et une part de responsabilité dans la tâche. « *L'interdépendance liée à la tâche convient particulièrement bien lorsque les membres du groupe possèdent un large éventail de capacités et que la tâche est divisée en sous-tâches de difficultés variées ou qui exigent des talents variés.* » C'est pourquoi, il est conseillé de choisir une tâche qui se divise naturellement au lieu de donner une tâche qui peut être exécutée par une seule personne.

III. 3-2-3/ l'interdépendance liée aux rôles

D'après Abrami et al, il y a interdépendance liée aux rôles lorsque « *les membres du groupes doivent assumer différentes responsabilités* ».

Chaque élève a un rôle précis à remplir, pour permettre au groupe d'atteindre son objectif et d'accomplir la tâche commune. L'attribution des responsabilités sous forme des rôles renforce la complémentarité des membres de l'équipe.

Ils distinguent trois type de rôles ; les rôles fonctionnels permettant à l'équipe de bien fonctionner (un secrétaire, un lecteur, un responsable du temps, un responsable du matériel), les rôles cognitifs qui favorisent l'élaboration et le traitement de la tâche (approfondir les idées, récapituler, vérifier si tout le monde a compris) et les rôles interpersonnels qui orientent et donnent de l'énergie au groupe (motiver, animer, observer). Pour que ces rôles soient utiles, il est nécessaire de les définir avec précision.

III. 3-3/ L'interdépendance positive liée aux relations interpersonnelles

L'interdépendance est liée aux relations interpersonnelles « *quand les élèves sont motivés à travailler ensemble parce qu'ils ont le sentiment d'en avoir la responsabilité, qu'ils ont de l'attirance pour leurs camarades ou qu'ils désirent personnellement aider les autres.* ».

Autrement dit, c'est lorsque les élèves éprouvent le désir ou la responsabilité de travailler ensemble et de s'aider mutuellement.

Cela favorise l'existence d'une identité collective à travers la mise en place d'un nom ou d'une image de groupe. Ainsi ce type d'interdépendance permet de créer un sentiment d'appartenance à un groupe et un climat de confiance favorable pour les apprentissages et de faire prendre conscience aux élèves qu'ils ont besoin des autres membres du groupe pour réaliser la tâche commune. Ce qui leur permettra d'acquérir un comportement plus coopératif et de faire évoluer leurs rapports avec leurs camarades.

III. 4/ La responsabilisation individuelle et collective

La responsabilisation individuelle et collective est un élément essentiel à l'apprentissage coopératif. Abrami et al, relèvent le fait qu'il existe un lien étroit entre l'interdépendance positive et la responsabilisation : « *si la première met en évidence la notion de complémentarité entre les membres du groupe, la seconde met l'accent sur les responsabilités de chaque individu dans cette relation.* ».

Buchs et al, relèvent également l'existence d'une symétrie entre l'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle. En effet, « *plus l'interdépendance positive entre les membres est perçue, plus la responsabilité personnelle serait importante et une forte responsabilité personnelle renforcerait la perception d'interdépendance positive entre les membres.* ».

Il y'a une responsabilité dans un groupe lorsque les élèves se sentent responsables de leurs propres apprentissages mais également des apprentissages de leurs camarades. Selon Abrami et al, « *Chaque élève se sent alors responsable du succès du groupe et y contribue par ses efforts* » . Pour lui elle consiste : « *à veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectif visé* »

La responsabilisation comprend deux aspects :

- Chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage.
- Chaque membre du groupe a la responsabilité d'aider ses partenaires à apprendre.

La responsabilisation améliore le travail de groupe de plusieurs façons. D'abord, elle permet à chaque élève d'assumer d'importantes

responsabilités, qui sont précises et claires pour tous les membres du groupe. Ensuite, elle permet d'informer le groupe si un élève a besoin d'aide. Enfin, elle réduit le risque de chevauchement des efforts déployés par les membres du groupe. Cependant il y a absence de responsabilisation quand certains élèves ne font rien alors que d'autres font tout.

Tout comme pour l'interdépendance positive, la responsabilisation peut être construite en trois manières distinctes présentées par Abrami et al. La première est la responsabilisation liée aux résultats, La deuxième veille aux moyens et la troisième correspond à la responsabilisation liée aux relations interpersonnelles.

III. 4-1/ La responsabilisation liée aux résultats

Afin d'établir une responsabilisation liée aux résultats, Abrami et al, proposent l'utilisation de dispositifs d'évaluation. L'enseignant peut combiner une évaluation individuelle et une évaluation collective afin de responsabiliser les élèves et d'attribuer une note commune au groupe.

De plus ils proposent un système de point d'amélioration, qui augmenterait la responsabilisation des élèves tout en tenant compte des différences de capacité, il peut être envisagé afin de déterminer la note collective de chaque groupe. Ce système consiste à comptabiliser les points de différence entre le résultat de deux évaluations de tous les élèves d'une équipe.

« Cette stratégie donne à tous les élèves, quels que soient leurs capacités ou leur rendement antérieur, une chance égale de contribuer à la note collective, ce qui les motive à améliorer leur rendement et à aider leurs partenaires à améliorer le leur. »

III. 4-2/ La responsabilisation liée aux moyens

Le fait d'attribuer une tâche ou un rôle à accomplir aux élèves crée chez les élèves le sentiment que leur contribution est indispensable au groupe.

La responsabilisation d'aider ses camarades à remplir leur tâche ou leur rôle est comprise dans la responsabilisation liée aux moyens. *« En attribuant un rôle ou une tâche à chaque élève, on peut faire échec aux élèves dominateurs et mettre les élèves plus timides en position d'autorité »*. Cohen rejoint ce point de vue et affirme que ces attributions *« produiront une augmentation du taux de participation des élèves de bas ou de haut statut et empêcheront les élèves de haut statut d'accaparer la discussion »*.

III. 4-3/ La responsabilisation liée aux relations interpersonnelles

Cette responsabilisation liée aux relations interpersonnelles permettent aux élèves de développer leur responsabilisation vis-à-vis leur groupe. Elle serait favorisée par la création d'une identité collective. Parmi les activités non centrées sur la matière *« figurent les activités visant à créer un esprit*

d'équipe qui mettent l'accent sur l'importance de chaque membre du groupe et qui font naître un climat de confiance entre les partenaires. ». Si les élèves font entièrement confiance aux autres membres du groupe, ceux-ci s'engageront pleinement dans l'activité.

III. 5/ Développer des habiletés coopératives

Dans une situation d'apprentissage coopératif, il est très important d'installer chez les élèves des habiletés coopératives qui sont considérées comme un facteur essentiel pour la réussite de travail coopératif. Elles jouent un rôle essentiel dans le développement des relations harmonieuses entre les membres de groupe pour qu'ils puissent réunir, s'échanger, et travailler ensemble, ainsi, elles favorisent les interactions entre les membres d'un groupe. Ces habiletés encouragent également les élèves à apprendre dans un climat de coopération.

Du point de vue d'Abrami et al, l'apprentissage coopératif efficace exige la mise en pratique de deux types d'habiletés : sociales et cognitives.

- Les habiletés sociales (écouter, échanger des idées, encourager les autres, offrir de l'aide, regarder l'interlocuteur, respecter les autres ...etc.), elles permettent de maintenir et de développer les interactions entre les membres du groupe.
- Les habiletés cognitives (traiter une information, raisonner, classer, formuler des hypothèses, prendre des décisions éclairées...etc.) elles représentent les processus de pensée mis en œuvre pour apprendre.

-

Ces habiletés ne sont pas innées chez les élèves, donc, elles nécessitent un grand effort de la part de l'enseignant pour entraîner leurs habiletés coopératives afin d'améliorer non seulement le rendement du groupe, mais aussi la qualité des relations entre les membres du groupe, également « *d'amener les élèves à se connaître et se faire confiance, communiquer de manière non ambiguë, accepter autrui, s'encourager et résoudre les conflits de façon constructive.* »

V. Le rôle des partenaires pédagogiques dans l'apprentissage coopératif

IV. 1/ Rôle de l'enseignant

Baudrit affirme que « *le rôle de l'enseignant est loin d'être négligeable. Personne ne ressource, élément facilitateur, il fait en sorte que les discussions collectives se déroulent dans de bonnes conditions. Au besoin, il aide les élèves à éclaircir leurs idées, à les affiner. Il peut aussi passer de groupe en groupe, toujours pour aider les uns et les autres, ou pour inciter les enfants à interagir plus.* »

En situation d'apprentissage coopératif le rôle de l'enseignant se diversifie, il n'est plus traditionnel celui de transmettre un savoir. Tantôt personne-ressource, observateur, expert, facilitateur...etc.

En effet, c'est lui qui va choisir le domaine de travail, le dispositif d'apprentissage coopératif, la tâche et la manière dont il va introduire l'interdépendance positive, la responsabilisation des élèves, organise le travail et aide les élèves au besoin. Cette planification est essentielle car elle assure l'interdépendance entre les élèves ainsi que la bonne réalisation de l'activité, selon les objectifs visés. *« il évalue le degré de participation de chacun ainsi que les apprentissages langagiers. »*

Il peut être utile de créer une grille d'observation afin de prendre des notes sur ce qui pourra être discuté plus tard dans la séance d'évaluation. Lors de cette dernière, le rôle de l'enseignant sera d'évaluer les objectifs d'un point de vue disciplinaire et social.

IV. 2/ Rôles des élèves

Les rôles des élèves sont présentés de façon à respecter une certaine égalité et non pas une hiérarchie, dont chaque élève joue un rôle précis.

Pour Barlowle rôle est : *« une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe, de façon permanente ou tout à fait provisoire. »*

Elle distingue un nombre important de rôles selon les tâches accordées aux petits groupes :

* En matière de la production des idées, l'élève est invité à exercer différents rôles :

- 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.
- Le simple participant : Il est invité à exprimer ses idées devant ses coéquipiers ou à prendre la responsabilité d'une partie du travail collectif.
- L'introducteur : Il a pour tâche d'ouvrir la discussion, de faire percevoir en quoi consiste le sujet de l'échange et l'intérêt qu'il présente.
- Le chargé de conclusion : Il prend la responsabilité de clôturer la discussion autrement dit il est chargé de dire le mot de la fin.

* La facilitation des échanges entre les personnes peut être confiée à un élève animateur du groupe, mais il se peut que cette tâche soit répartie entre plusieurs personnes :

- Le président : Il se contente de donner la parole à ceux qui manifestent verbalement ou non le désir d'exprimer.

- L'interviewer : Il pose des questions au groupe, pour faire avancer sa réflexion.

- Le synthétiseur : Il tente de constituer progressivement la synthèse des idées échangées.

* Enfin, en ce qui concerne la régulation du vécu affectif du groupe, on peut prévoir :

- Un modérateur : distinct du président de séance, son rôle ne consiste pas à donner la parole, mais d'assurer la sérénité des débats et un niveau sonore supportable.

- 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.

- Un régulateur : qui aide le groupe à analyser ses conflits et éventuellement arbitre les relations difficiles entre tel ou tel participant.

Barlow signale que ces rôles doivent être exercés par tous les élèves tour à tour.

D'autres rôles sont présentés par Ouellet:

- La porte-parole : Il présente à toute la classe le résultat du travail.
- Le lecteur : Il lit les éléments d'information, les mots, les phrases ou les textes.
- Le messenger : Celui qui fait le lien entre l'enseignant et l'équipe.
- L'illustrateur : Il illustre par un dessin les mots, les phrases et les textes.
- Le gardien du temps : il s'assure que la tâche s'accomplit dans les limites du temps accordé pour l'exécuter.
- Le leader : Au sein d'un groupe le leader peut exercer cinq fonctions essentielles ; entretenir une interaction efficace, empêcher les membres de s'écarter du sujet, assurer la satisfaction des membres, favoriser une évaluation et une amélioration continue, préparer les membres à la discussion.

VI. Les effets de l'apprentissage coopératif

Les recherches démontrent l'efficacité de l'apprentissage coopératif dans les apprentissages des élèves tant au niveau cognitif, social ou personnel. PelgrimsDucrey affirme que « *l'apprentissage coopératif (indépendamment des méthodes) favorise nettement plus les performances scolaires (en langue, lecture, mathématiques et sciences) des élèves de l'enseignement ordinaire que les structures compétitives et le travail*

individuel.. L'apprentissage coopératif est donc une stratégie favorable pour le développement des élèves. Les échanges et les confrontations des représentations au sein des groupes contribuent à l'émergence de nouvelles conduites cognitives ou sociales nécessaires à l'apprentissage.

VI. 1/ L'effet de la coopération sur le rendement

Les effets de l'apprentissage coopératif sur le rendement se sont multipliés, de nombreuses études sur ces effets montrent que comparativement à un apprentissage compétitif ou individuel, une structure scolaire coopérative produit respectivement de bons résultats sur le rendement scolaire des élèves.

VI. 2/ L'effet de la coopération sur les attitudes scolaires

En plus des bénéfices de l'apprentissage coopératif sur le rendement, les recherches approuvent que la coopération procure un ensemble d'attitudes et perceptions scolaires plus positives, telles l'effort envers les tâches scolaires, la motivation à apprendre et l'estime de soi. Ainsi ils ont montré que contrairement à un contexte d'apprentissage compétitif ou individualiste, la coopération incite les élèves à fournir davantage d'efforts pour accomplir les tâches scolaires. En effet, les élèves qui travaillent en contexte coopératif font davantage preuve de développement moral et de stratégies de haut niveau et consacrent plus de temps à la tâche proposée que les autres.

VI. 3/ L'effet de la coopération sur les habiletés sociales et relationnelles

La coopération est associée à des relations sociales plus positives entre les membres de groupe, et favorise le développement de capacités à l'apprentissage coopératif suivant. En effet, de nombreuses études montrent que des relations sociales harmonieuses entre les membres d'un groupe prédisent le développement d'attitudes et comportements scolaires adaptés, tels l'implication scolaire, l'estime de soi, l'assiduité,

Conclusion

Tout au long de notre travail, nous avons essayé de démontrer l'apport de l'apprentissage coopératif dans l'amélioration des compétences des élèves et le rôle qu'il peut jouer dans un apprentissage coopératif efficace, visant la mobilisation des compétences individuelles et collectives.

Au cours de cette coopération l'élève devient un sujet actif participant dans sa propre construction des savoirs du fait qu'il s'échange, s'exprime, se corrige mutuellement avec ses camarades de groupe sans aucune difficulté et s'autoévaluer, ce qui incite les élèves à être plus confiants et plus solidaires.

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement-apprentissage qui pourrait permettre aux élèves de réaliser une tâche scolaire dans un climat d'interdépendance positive et de responsabilité individuelle et collective, les élèves sont responsables de leur propre apprentissage ainsi que celui de leurs groupes par la contribution à la réussite de leur tâche commune.

Ce type d'apprentissage favorise des habiletés coopératives et sociales, il cherche l'idée de construction de la personne pendant sa scolarité. Dans cette optique, l'enseignant se trouve obligé de proposer des situations d'apprentissage susceptibles d'amener l'élève à acquérir, en plus des compétences linguistiques, des compétences relationnelles, communicationnelles et sociales. L'apprentissage coopératif demande beaucoup d'efforts, d'énergie, de réflexion et de temps de la part de l'enseignant afin de créer un environnement favorable et producteur d'apprentissage qui, d'une part, permet à l'élève d'apprendre à vivre en communauté, d'aller vers une démarche citoyenne et d'interagir avec les autres. D'autre part, il permet à l'enseignant de favoriser l'apprentissage de la langue de chaque élève.

En somme, l'apprentissage coopératif est une stratégie avantageuse qui peut donner des résultats.

Références Bibliographiques

- Abrami, P. et al. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal: La Chenelière.
- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin.
- BARLOW, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris: Armand Colin.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Becker, J., Crinon, J.et. Simon, G. (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Bélair, L. 1999. *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*. Paris: ESF.
- Brossard, M et Fijalkow, J. (2002). *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotkiennes*. Bordeaux: Presses Universitaires. Bruxelles : De Boeck.
- Buchs, C. Lehraus, K. et. Crahay, M. (2012). «*Coopération et apprentissage*». In. Crahay, M *L'école peut-elle être juste et efficace ?* pp. 421-454. Bruxelles: De Boeck.
- Buchs, C.et al. (2004). «*Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe de ses élèves ?* » In Gentaz, E et Dessus, Ph. *Comprendre les apprentissages: Sciencescognitives et éducation*. pp. 168-183. Paris:Dunod.

Pour une Construction de Compétences Par l'Intermédiaire ... Dr.SLITANE Kamel

- Clarke, J et al. (1992). *L'apprentissage coopératif en groupe restreints. Apprenons ensemble*. Montréal: Les Editions de la Chenelièreinc.
- Cohen, E-G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : La Chenelière.
- Crahay, M. *L'école peut-elle être juste et efficace ? de légalité des chances à légalité des acquis*.(2013). Bruxelles: De Boeck.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presseuniversitaires.
- Bonniol, J-J.et Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation: Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Freinet, C. (1977) .*Les techniques Freinet de l'École moderne*.Paris: Armand Colin
- Giasson, J. (1995). *La Lecture : de la Théorie à la Pratique*. Montréal: De Boeck.
- Groupe EVA. (1991).*évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : E.S.F.
- Howden, J. et Laurendeau, F. (2005). *La coopération: un jeu d'enfant: de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal: Les Editions de la Chenelièreinc.
- Howden, J. et Martin, H. (1997).*La coopération au fil des jours: des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal- Toronto : Chenelière / McGraw-Hill.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération: un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal: Les Editions de la Chenelière.
- Johnson, D-W. et al. (2002). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Edina, MN: interaction Book Company.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998).*Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des Conversations*. Paris : Armand Colin.
- Neumayer, O et Neumayer, M. (2008), *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. Issy-les-Moulineaux : ESF édition.
- PelgrimsDucrey, G. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Document non publié, Université de Genève, Section des Sciences de l'Education.
- Plane. S. (2004). *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*. Coll. Repères26-27.Paris: INRP.
- Reuter, Y. (2002).*enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Roegiers , X. (2012). *Quelle réforme pédagogique pour l'enseignement supérieur*.
- Stevahn, L., Bennett, B. et. Rolheiser, C. (1995). *L'apprentissage coopératif : Rencontre du cœur et de l'esprit*. Toronto: Educational Connections.
- Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International.

Enhancing students to become adept research proposal writers:

The case of Master Two-University of Msila

By Tayeb Bouazid

Doctorant at University Mustapha Ben Boulaid Batna 02

Abstract

The study reflects the teacher's observations to students in a variety of classroom research methodology activities to uncover the constraints and pinpoint difficulties experienced by students all through the study terms and to suggest ways in which these difficulties could be overcome and resolved. The result findings of this study have shown that teachers through class modeling have a significant role to play in helping students overcome barriers to understanding reading material, in researching for appropriate data, and in interpreting literature review and finally in developing their skills and in drafting a research proposal.

Key words : observation, research proposal activities, constraints, teacher's modeling

ملخص

هذه الدراسة تعكس ملاحظة الأستاذ للطلبة أثناء القيام بعدة تمارين في البحث التربوي ومنهجيته قصد التعرف على العراقيل والمشاكل التي يواجهها الطلبة قصد متابعتها والفصل فيها. وقد أبدت الدراسة وجوب الأساتذة بقيام بتجارب نموذجية تكون حافزا لتجاوز العقبات أثناء كتابة البحث الخاص بأطروحة التخرج.

الكلمات المفتاحية: ملاحظة - مراحل البحث - العراقيل - نموذج الأستاذ

Introduction

Three years of research methodology study seems not suffice the envious students researching the way how to research. Students in Master Two LMD system envisaging to prepare their thesis of limited scope are not really satisfied with the contents of courses acquired and seem to be at a loss on how to

prepare a research proposal. For this intent, we see it of paramount importance to focus, in this article, on key points related to research implicature to clarify certain research methodology design and process to help the students see at least how to begin with a certain clear purpose in mind. "The purpose statement should provide a specific and accurate synopsis of the overall purpose of the study" (Locke, Spirduso, & Silverman, 1987, p. 5). If the purpose is not clear to the writer information provider; hence, it cannot be clear to the reader researcher.

Research methods training must equip students with an understanding of a multiplicity of methods, i.e., the process and the product of research. The research process is broken down into two phases: formulating the question, and seeking the answer. In formulating the question training is given to students in how to: identify a research problem which might be defined as the issue that exists in the literature, theory, or practice that leads to a need for the study" (Creswell, 1994, p. 50), the problem statement which describes the context for the study and it also identifies the general analysis approach" (Wiersma, 1995, p. 404)., narrow the topic to focus on the relevant issues, review previous research literature, formulate an answerable question, and state hypotheses of expected outcome.

Theoretical Framework: Basic Assumptions

Postgraduate students in their thinking about study and research, are faced with the problem of topic finding, which primary sources are crucially important for evidence, what empirical approaches they should adopt for their research questions, how to write hypotheses and how to prove or refute their validity, what type of literature review they should read and consult "The review of the literature provides the background and context for the research problem. It should establish the need for the research and indicate that the writer is knowledgeable about the area" (Wiersma, 1995, p. 406). It shares with the reader the results of other studies that are closely related to the study being reported (Fraenkel & Wallen, 1990). It also relates a study to the larger, ongoing dialogue in the literature about a topic, filling in gaps and extending prior studies (Marshall & Rossman, 1989).

In addition, most of the students are prompted by the idea that a research work is just an accumulation of facts , well constructed and structurally well referenced, nicely put together like a jig-saw puzzle somehow reflecting the mismatch of a Persian carpet. But in all this , students also suffer from the way they present the whole work ; they lack the written hand and the way they should structure their writing to make it look more reflective and personal ; for a good research work should be reflective of its own person, even for an amateur researcher , there must be a kind of personal touch, a self-motivation insight and a kind of curiosity arousal .

Besides the motivational intent for a research conduct, there are general research skills which are essential equipment for academic pursuits learners must obey to. Self-Training into inquisitive research demands a kind of tenacious aptitude, a wide reading, critical thinking selecting, analyzing, synthesizing, adapting and applying those meta -cognitive skills altogether to fuse them into a well construed readable piece of discourse.

Learners' Intended perspectives

Throughout the observation phases, the researcher noticed that master two LMD students need to be encouraged and oriented to focus their attention on these aspects of research insight to fully develop the acquisition of the critical skills, conceptual and analytical data collection tools as well as shifting from an end product vision into a more down to earth perspective reflected in the practicality of the knowledge acquired implemented through a process like oriented trend. In this case, learners will better know how to shift from students knowledge receivers into amateur researchers ; thus detaching themselves bit by bit from the ties of the teacher supervisor towards building their own self constructive development approach.

Aims and Objectives

We may assert that the crucial aspect of the initial training course in research methods and observation phase is to critically enhance the students researchers

- To develop the ability to read , select what to read and how to read it ,understand and evaluate the strengths and weaknesses of the written word that can best serve in any systematic process of inquiry
- To choose or select a topic/theme/subject(of topical interest)
- To think about a preliminary title as this could set the purpose of the investigation

- To try to formulate a problem and become aware of it.
- To conduct a preliminary literature study to demarcate the problem and reflect on the significance and feasibility of the investigation.

Raising Learners' Awareness

However, It is important at this stage to make students aware of what is researched and *why*? For not all the topics can be researched.

- Some topics cannot be researched because the question is not of interest, not in vogue, irrelevant or difficult to treat and / or lacks documentation
- Some topics cannot be researched because of ethical considerations- Dignity and welfare, consent, anonymity, risk, time and money consuming.

PARTICIPANT OBSERVATION AND RECOMMENDATION

As part of regular teaching sessions, the primary researcher assigned classroomn researching tasks and observed how learners approached these assignments. Participant observation is integral to understanding the breadth and complexities of research participants' experiences. Factors that are significant for a thorough understanding of the research problem can be uncovered through observation.

Participant observation also helps one understand and interpret data obtained through other methods, because it provides a context for understanding that data. Students' responses to the learning activities were noted down and written up as descriptive narratives in the researcher's journal for analysis and interpretation. And on the basis of the students' observed learning experiments that the researcher's idea for this article sprang up. As a research methodology credit lecturer, I consider the whole process from a three angle vision.

Table 1: Research proposal different stages

Initial phase: training Awareness raising – exploiting the possibility of the scheme -Research Process 1	Medial phase: Self-identification and personal involvement Incubation /reflection Research Process 2	Final phase: Self-reflection and personal refinement- the research product process 3
--	--	--

I- Initial Phase: training awareness- exploiting the possibility of the scheme -

Research Process 1 (Familiarizing Students to research start)

Research Process One: recommendation one

Initially students need to learn how and what to read in their literature review. Goodman (1967; 1988) commented that reading is really a mystery, that nobody knows how reading works and that reading is in effect a psycholinguistic guessing game; for knowing how to read demands certain strategies and to be able to develop into strategic readers is not a gift endowed to anybody. Harmer (2001:200) states that a reader uses a variety of clues to understand what the writer is implying thereby moving beyond the literal meaning of the words to the contextually and conceptually implied meaning. Chastain (1988:228) suggests that the reading process entails active, cognitive interaction between mind and text in order to interpret and comprehend the text.

This process is critical to studying and understanding literature review. Students should be initially trained in this skill; they should know how to read selectively, to read behind the lines, to read to discover, pause and question the signposts, to develop a sense of inferring, predicting and prior knowledge implication and application.

Consequently, the reading process comprises (1) learning to interpret symbols and pronounce words (Goodman 1998:11); (2) identifying words and understanding their meaning (; Grabe & Stoller 2002:9; Grabe 1991:392) and (3) learning to bring meaning to a text in order to derive meaning from it (Foertsch 1998; Harmer 2001; Rumelhart 1977; Smith 1985; Wallace 2003; Weaver 2002).

Grabe (1991:396) distinguishes six skills and knowledge areas, namely automatic recognition skills; vocabulary and structural knowledge; formal discourse structure knowledge; content/world background knowledge; synthesis and evaluation skills/ strategies; and meta-cognitive knowledge and skills monitoring.

To develop into strategic readers students need to equip themselves with a strong sense of using the prior knowledge in understanding the text, in locating the information they need, in underlining the key elements, in understanding the text structure of the research literature, cultivate an ability of epitomizing, synthesizing and in critically evaluating a previous research. Wallace (1986:70) suggests that the basic process of learning to read is acquired only once.

Teachers in charge of supervision must assign Master students methodology classroom activities and observe their different outcomes with the purpose of finding

faults and pinpointing remedies. Consequently, teachers set recommendations and advisory working ethics for everybody to respect. This may make part of the training program set for this purpose, at least at an initial phase. Once learners could discern between relevant and irrelevant material and be aware of selecting data and making the most of it, then they need to learn to develop their own research proposal, select a self appropriate research method or design, for researching students' learning strategies relies extensively on collecting data through various self-report procedures (Chamot 2005), and opt for the suitable methods used for the interpretation of result findings.

Note: In the first phase Master students need to tackle the following research components

- Contextualisation of the study
- Motivation for the research
- Demarcation of the research
- Contribution of the research
- Research problem statement
- Preliminary Literature study
- Stating a hypothesis(hypotheses)

Checklist related to the first phase

- Do students have the necessary experience, available sources, data collection research tools, time and finances to undertake the research adequately?
- Are students really interested in the subject and willing to achieve it successfully?
- What relevant literature to consult?
- How to make the choice of documents or sources (primary/secondary and tertiary)?
- How should the title look like? Why a preliminary title?
- How could students write a good introduction of the whole work?

II -Medial phase: : Self-identification and personal involvement/Incubation /reflection Research

Process 2 (Getting students involved in the research)

Research Process Two: recommendation two

It is in this phase that the researcher starts to get out of the shell by identifying his personal research design and defend his argument or thesis by stating the type of approach, what suitable methodology could best suit his topic clearly and the reasons why he has chosen a particular method or procedure and which approach to choose- quantitative, qualitative or a combination of the two (triangulation).The researcher then begins to show to his reader which type of tools surveys he has opted for in the collection of his data and in case of a questionnaire ,he has to show the types of questions the respondents have to answer with a degree of easiness or difficulty after piloting it.

Then, he has to give some explanatory notes on the selected population, the sample and the different sampling methods selected with providing reasons for the appropriate sampling. The researcher must demonstrate that his research methods must be appropriate to the objectives of the study. His methodology should also discuss the problems that were anticipated and explain the steps taken to prevent them from occurring, and the problems that did occur and the ways their impact are to be minimized. Ethical considerations should also be considered so as to ensure harmony.

Conclusion: In the second phase Master students will tackle the following research components

- Research design
- Research design decisions
- Research approach
- Research method
- Identification of research population and sample
- Sampling methods and procedure
- Data collection processes and tools
- Field observations
- Surveys
- Research schedule
- Protocol and ethical consideration

Checklist related to the second phase

Final phase: Self-reflection and personal refinement- the research product process 3; recommendation three

In the final stage, the researcher has to ensure that the data were carefully collected, processed and then analyzed to enable the readers to evaluate the validity and the reliability of the reached results and how the conclusions were

eventually drawn. He has also to make sure that the questionnaires were anonymously coded and treated, field notes attentively recorded and observations objectively noted.

The researcher, in this phase, acts as a truthful reporter with too much objectivity-he has to report his findings as truly as possible, reporting both the negative and positive assets of the investigation with all the limitations, stating in fact the prospective traits of his results giving a true depiction to his research to enable the future researchers to have another go with what he has already prospected.

Note: In the third phase Master students will tackle the following research components

- Summary of field work findings
- Literature review Finding
- Survey findings Interpretation of results
- Questionnaire results
- Interview analysis
- Observation results
- Case study Result

Checklist related to the third phase

RESEARCH DESIGN

Since the methods or procedures section is really the heart of the research proposal, the activities should be described with as much detail as possible, and the continuity between them should be apparent (Wiersma, 1995, p. 409). In this respect, a qualitative research approach was selected to determine, examine and analyse L2 Master study research credit experiences to identify the barriers and challenges experienced in research and thesis completion.

A qualitative approach was chosen since it is by nature exploratory, interpretative and descriptive and is an attempt to understand multiple realities. (Babbie & Mouton 2001:270-271; Leedy & Ormrod 2001:102). Qualitative studies furthermore have the potential to provide rich, detailed data (Carr 2008:716). The research findings would be used to establish appropriate strategies to support Master students in their data research , interpretation and comprehension of the research proposal for thesis termination.

RESEARCH CONTEXT, POPULATION AND SAMPLING PROCEDURES

The research focused on examining the perceptions, thoughts and experiences of LMD Master TEFL students in their studies. The time allocated for the study of the module is 1h30mns per week for a whole semester. In the second semester, students are expected to devote the same amount of time in practical research and the writing of their thesis. Hence, all the 14 students who have registered for this module and who constitute a complete sample have passed Master one and have been subjected to undertake a research work to their own choice in the following domain (Applied linguistic/didactics/TEFL).

Since sampling should be well selected, the key reason for being concerned with is that of *validity*—the extent to which the interpretations of the results of the study follow from the study itself and the extent to which results may be generalized to other situations with other people (Shavelson, 1988).

In his research of relevant data, the researcher has resorted to variant observations to the students at work, his interactions with them, the completed and the analysed questionnaires handed back and the focus group study. The observation and interaction component of the research involved that whole group of students).

DATA ANALYSIS

After the data had been collected, it was studied according to the research proposal elements related questions. The encoded responses were collated and grouped according to the elements stated.

RESEARCH FINDINGS

The findings in relation to the conditions and the educational atmosphere under which students study, practice and learn, how students were committed to the featured material and the way they interacted with their teacher and classmates, are discussed below.

OBSERVATIONS

When first confronted with how to distinguish between the researched and the non researched topics, most students appeared rather skeptic about treating the task. And although the teacher gave some models of topics that could be researched and others about the non researched ones, students' apprehension remained a bit suspicious. But when the teacher set assignments and asked students to work them out in groups, students tended to appreciate better the task and showed a kind of confidence the more they went deeply in breaking the task into manageable chunks. What was noticed was the common contribution they

brought to the task and even the slow achievers did contribute with the meanest they had.

INFORMAL INTERACTION and DISCUSSIONS

There is no better place than the classroom atmosphere. The classroom atmosphere was generally cozy and relaxed; promoting learning in collaboration and conducive to fruitful interactions between students and the lecturer, and between students themselves. The researcher and participant observer encouraged the students – as a class, in groups and individually – to share their opinions about the different researched topics, their kind of reading, their literature review, their bibliography and their reading experiences and the strategies they use when treating X and Y topics. Hence, thanks to this kind of interactions that the researcher made it possible an evidence that reflected the proof of reliable data.

RECOMMENDATIONS

To promote research understanding and applicability, it is recommended that students should get rid of any psychological inhibiting factors and constraints need to be resolved. Teachers should adopt a holistic approach that covers students' needs analysis to discern any lapses in dealing with research methodology and designing process.

ENGAGEMENT WITH RESEARCH AS RESEARCH

1. Promote the cozy collaborative learning circle.

- A condition for successful collaborative learning is to structure groups in such a way that the group members contribute complementary skills and knowledge. Reciprocal learning and teaching (an interactive, co-constructive or cooperative learning environment) is conducive to building comprehension .
- peer learning can be facilitated through talking amongst themselves – a process that deepens and refines understanding .

2. Make of the reading material a common sense for students researching purposes

- To appreciate and understand the literature being studied, students need to be able to discover information and ideas within the text and make inferences – something that can only be achieved through active, reflective and analytical reading .
- Adopt strategies that help learners read, react critically to what they read, prompt research questions and solve problems. Wilson (1988) advocates using strategies and techniques such as the following:

- formulate questions to which students must respond prior to, during, and after reading
- require students to respond to the text in terms of their own values and to contrast this with responding to the text from its cultural specific schemata
- anticipate events or outcomes and recognize when and how reader expectations were roused and fulfilled
 - respond to texts through a variety of writing activities that ask readers to go beyond what they have read and to experience the text personally

3. Recommendation three: Tips on how to write

a. The Abstract

b. the introduction

1. Writing the abstract

- Write your abstract after the rest of the paper is completed.
- use complete sentences and do not sacrifice readability for brevity.
- Summarize the study, including the following elements in any abstract. Try to keep the first two items to no more than one sentence each.
- Purpose of the study - hypothesis, overall question, objective
- A brief description of the experiment
- Results, including specific data - if the results are quantitative in nature, report quantitative data; results of any statistical analysis should be reported
- Important conclusions or questions that follow from the experiment(s)
- Single paragraph, and concise
- Use the past tense
- An abstract should stand on its own
- Focus on summarizing results
- What you report in an abstract must be consistent with what you reported in the paper
- Correct spelling, clarity of sentences and phrases, and proper reporting of quantities (proper units, significant figures) are just as important in an abstract as they are anywhere else

Writing the Introduction: “The introduction is the part of the paper that provides readers with the background information for the research reported in the paper. Its purpose is to establish a framework for the research, so that readers can understand how it is related to other research” (Wilkinson, 1991, p. 96).

The first chapter of a dissertation is normally given the title **Introduction**, and it serves many purposes. It is the place where you should

- Reach out to a specific audience. (Creswell, 1994, p. 42)
- discuss the motivation for the work that is being reported
- state and define the problem that the dissertation is trying to address or solve
- state the aims and objectives of the work
- give an indication of how the work will be progressed
- provide a brief overview of each of the main chapters that the reader will encounter

Bibliography

Chamot,Au. 2005. Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25:112-130.

Chastain,K. 1988. *Developing second language skills: theory and practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Goodman, KS. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6:126-135.

Goodman, KS. 1988. The reading process, in Carrell, PL, J. Devine & DE. Eskey (eds), *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge University Press. 11-21.

Grabe, W. 1999. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25(3): 375-406.

Grabe, W. 2004. Research on teaching reading. *Annual review of applied linguistics*, 24:44-69.

Grabe, W. & LF STOLLER. 2002. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson.

Grenfel, M. & L ERLER. 2007. Language learner strategies. *Language Learning Journal*, 35(1):5-7.

Grenfel, M. & V Harris. 1999. *Modern languages and learning strategies: in theory and practice*. London: Routledge.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching*. Essex: Pearson.

Larsen-Freeman, D and Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research* . London: Longman.

Locke, L. F., Spirduso, W. W., & Silverman, S. J. (1987). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*: Newbury Park, CA: Sage.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.

Shavelson, R. J. (1988). *Statistical reasoning for the behavioral sciences* (second edition). Boston: Allyn and Bacon.

Seliger, H. and Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods* . Oxford: OUP.

Tarone, E., Gass, S. and Cohen, A. (1994). *Research Methodology in Second-Language Acquisition* . New Jersey: Laurence Earlbaum Associate.

Wallace, C. 1986. *Learning to read in a multicultural society: the social context of second language literacy*. Oxford: Pergamon Press.

Wallace, C. 2001. Reading, in Carter R & D Numan [eds], *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 21-27.

Wallace, C. 2003. *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.

Woods, A., Fletcher, P. and Hughes, A. (1986). *Statistics in language studies* . Cambridge: CUP.

Wiersma, W. (1995). *Research methods in education: An introduction* (Sixth edition). Boston: Allyn and Bacon.

Wilkinson, A. M. (1991). *The scientist's handbook for writing papers and dissertations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.