

L'enseignement/apprentissage collaboratif une prémisses d'une autonomie langagière assurée : quelle stratégie pour quelles finalités ?
Collaborative teaching/learning a premise of ensured language autonomy: what strategy for what purposes?

Fatima Zahra MOURI *, Laboratoire DYLANDIMED, Université de Tlemcen, Algérie.
mourifatimazahra@outlook.fr

Aouicha OUDJEDI DAMERDJI, Université de Tlemcen, Algérie
oudjedida@yahoo.fr

Date de réception:(22/08/2020) , Date de révision: (16/09/2020), Date d'acceptation :(24/11/2020)

Résumé :

Les étudiants algériens de première année licence français sont confrontés à d'énormes problèmes de langue, notamment au défaut d'autonomie langagière. Cette carence chez la plupart d'entre eux s'explique, par le fait que les cycles d'enseignement précédant le supérieur sont accès sur l'utilisation exclusive et obligatoire de la langue arabe comme médium du savoir scolaire. De plus, les objectifs d'enseignement du FLE en Algérie ne visent pas prioritairement cette compétence. De ce fait, focalisant notre étude sur la problématique de la carence en matière d'autonomie langagière de ces néo étudiants en licence de français mis en situation de collaboration et d'interaction, notre enquête devrait nous permettre de mieux comprendre dans quelle mesure la stratégie collaborative participe au développement de l'autonomie langagière de ces apprenants.

Mots-clés : Autonomie langagière, Méthodes, Développement, Collaboration, Interaction.

Abstract

Algerians first year French students, encounter enormous language problems, especially that related to language autonomy. This difficulty encountered by the majority of new students is explained by the fact that the national school programs, of the three cycles of basic education, were accessed mainly through the compulsory use of the Arabic language to access knowledge, and by the traditional and classic teaching / learning methods still practiced in Algerian schools. Therefore, focusing our study on the problem of the development of the language autonomy of these new students of French license placed in a situation of collaboration and interaction, our investigation should allow us to better understand the extent to which the collaborative strategy contributes to the development of the language autonomy of these learners.

Keywords : Language autonomy, Methods, Development, Collaboration, Interaction.

*Auteur correspondant: Fatima Zahra MOURI, Email: mourifatimazahra@outlook.fr

Introduction:

L'autonomie langagière en langue étrangère, en l'occurrence le français, peut-être soit acquise soit apprise, son appropriation peut être guidé ou non guidé : il est vrai que le français langue étrangère (FLE) peut être acquis dans de multiples situations (milieu familial, amical, dans le cadre des voyages, des nouvelles technologies, etc.) mais les institutions éducatives restent les premières concernées par l'enseignement-apprentissage de cette langue étrangère.

Historiquement, la didactique des langues étrangères (DLE), est marquée par un renouvellement progressif de diverses méthodologies d'enseignement-apprentissage. Ces dernières se fondent sur des conceptions différentes mais ayant toutes une seule finalité : l'appropriation à plus ou moins longue échéance de savoirs et de savoirs faire langagiers de la langue étrangère étudiée. C'est donc à l'enseignant que revient le choix d'opter pour la stratégie d'enseignement la plus appropriée en fonction des objectifs de l'activité dans laquelle il engage ses apprenants.

Avec la diffusion et le développement des études et des recherches dans différents domaines et notamment celui de l'éducation, de la pédagogie et de la didactique, les chercheurs ont tendance à mettre l'accent sur les multiples démarches et les stratégies d'enseignement-apprentissage actives.

Actuellement, la perspective est accordée principalement à l'enseignement-apprentissage collaboratif. La marque d'une appropriation réussie se mesurera alors par le degré de la mise en pratique effective des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et dépendra de plusieurs facteurs dont les plus importants concernent : la situation d'enseignement/ apprentissage, le niveau des apprenants, le statut de l'enseignant, la relation entre l'enseignant et ses apprenants et surtout la stratégie pratiquée par l'enseignant pour la construction du savoir.

Selon cette optique, et en tant qu'enseignantes constamment impliquées dans la recherche de stratégies permettant de contribuer à de meilleurs résultats en matière d'enseignement du FLE dans le cycle supérieur, nous proposons, dans le cadre de cet article, d'orienter notre réflexion sur la question suivante : dans quelle mesure l'enseignement/ apprentissage collaboratif peut participer au développement de l'autonomie langagière des apprenants de première année licence français ?

D'autres questions subsidiaires compléteront notre question centrale. Les plus importantes se présentent comme suit :

- Quelle définition donner à l'apprentissage collaboratif ?
- Quels mécanismes spécifiques caractérisent l'apprentissage collaboratif ?
- Comment cette stratégie personnalisée pourrait-elle mener à l'autonomie langagière des apprenants ?

Notre contribution qui s'inscrit dans une approche socio-constructive de l'acquisition des langues étrangères se propose d'étudier les facteurs favorisant le développement de l'autonomie langagière en FLE chez les apprenants de première année licence de français mis en situation d'apprentissage collaboratif. L'intérêt pour cette problématique s'est fait suite à un constat que nous avons relevé sur le terrain. Nous tenons à préciser aussi que nos questions de recherche sont en relation avec la

thématique de notre thèse de doctorat mais également en rapport avec notre profession. En vue d'apporter des éléments de réponses à nos questionnements, nous avançons l'hypothèse suivante : l'enseignement/apprentissage axé sur l'interaction et sur les activités collectives orales motivent les apprenants et leur permettent d'acquérir (de développer) une autonomie langagière.

De ce fait, pour cette recherche qui s'inscrit dans le champ de la didactique et de la pédagogie, nous avons opté pour une démarche empirique qui se concentre essentiellement sur l'observation et la description d'une réalité. Dans ce contexte, l'analyse de la situation cible s'est effectuée à partir de nos propres observations non participantes du terrain. Un enregistrement de l'activité collective orale a eu lieu au département de français de l'Université de Tlemcen avec la population citée plus haut. Le corpus d'étude constitué grâce aux informations collectées sera décrit, analysé et interprété selon une approche essentiellement qualitative.

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

1. L'apprentissage collaboratif : définition et différenciation :

Déterminer la notion d'apprentissage collaboratif revient à rappeler à la définition établie par Henri & Lundgren qui considèrent que l'apprentissage collaboratif est :

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

L'apprentissage collaboratif est donc un processus qui couple les démarches individuelles et la démarche collective de construction de savoir. L'apprenant devra être responsable et acteur de son propre apprentissage, participera aussi à la construction de celui de ses camarades du groupe : les membres du groupe qui, dans des conditions bien définies, mutualisent leurs connaissances et leurs compétences, organisent et coordonnent leurs actions pour obtenir un résultat dont ils sont collectivement responsables. Il revient donc aux apprenants de réaliser ensemble l'exercice demandé par leur enseignant qui ne sera plus le seul détenteur de savoir mais qui, dorénavant aura de nouveaux rôles à jouer. Ses nouvelles fonctions consisteront à accompagner les apprenants, mis en situation d'interaction afin qu'ils puissent construire par eux-mêmes les savoirs et les savoir-faire ambitionnés : l'apprentissage collaboratif favorise le transfert complet de l'autorité exercée par l'enseignant vers le groupe d'apprenants. (Baudrit, 2007, p 121). La disparition progressive de l'autorité de l'enseignant rend l'apprenant de plus en plus autonome.

Dillenbourg, de son côté présente l'apprentissage collaboratif, en mettant l'accent sur deux notions primordiales : la situation et l'interaction. (Dillenbourg,

1999, p 01). Il s'agit pour lui, d'une situation d'apprentissage où les apprenants, possédant le même niveau cognitif, seront appelés à travailler ensemble afin d'atteindre un but commun. La prise en considération du statut des membres du groupe favorisera l'interaction : les apprenants communiqueront de façon respectueuse, ils échangeront, argumenteront et justifieront leurs idées sans pour autant imposer les leurs. Dans le même ordre d'idées, Panitz rappelle que : « l'apprentissage collaboratif est une façon de mettre en relation des personnes qui respectent et mettent en valeur les habiletés et contributions des membres du groupe. » (Panitz, 1999, p 04).

Or, il arrive souvent que soit confondue le processus d'apprentissage collaboratif avec celui de l'apprentissage coopératif puisque tous les deux font appel à la structure du groupe pour la réalisation d'une activité collective. Mais, si nous nous penchons sur la notion de conception coopérative, nous nous rendons compte qu'en réalité il existe une différence entre ces deux processus d'enseignement/apprentissage. Dans le cadre de cette étude, nous nous limiterons aux seuls deux traits distinctifs que sont :

- La structure suivie pour la réalisation de l'activité collective. Panitz considère que l'apprentissage coopératif est une : « série de processus qui aident les personnes à interagir dans le sens d'un objectif particulier ou pour parvenir à un produit final » (Panitz, 1999, p 05) ;
- Le degré du contrôle de l'activité collective par l'enseignant. Pour Matthews R.S., *et al*, l'apprentissage coopératif donne l'occasion à l'enseignant « d'aller de groupe en groupe, d'observer les interactions, d'écouter les conversations, et d'intervenir lorsqu'il le juge utile ». Tandis que dans l'apprentissage collaboratif, l'enseignant : « ne contrôle pas les groupes de façon active et il leur renvoie toutes les questions qu'ils se posent ». (Matthews R.S., *et al*, 1995, p 36).

Pour notre part, nous disons que l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif impliquent que les connaissances qui sont construites à la fois par l'apprenant et par les interactions que celui-ci entretient avec d'autres. Néanmoins, même si les activités collectives caractérisent ces deux démarches pédagogiques, elles renvoient à des modes d'organisation très différents. D'une part, l'apprentissage coopératif est plutôt initié, préparé et structuré par l'enseignant qui y joue un rôle primordial, puisque ses apprenants sont sous un contrôle constant. En revanche, l'apprentissage collaboratif est plutôt plus spontané, dans le sens où les apprenants interagissent et échangent entre eux et en l'absence d'intervention permanente de leur enseignant. De ce fait, ils apprendront progressivement à devenir plus autonomes. La question qui devrait alors être posée est la suivante : quels mécanismes spécifiques caractérisent un apprentissage collaboratif ?

2. L'apprentissage collaboratif : quels mécanismes pour quelle tâche pédagogique ?

Si nous nous référons aux travaux de Dillenbourg, nous nous rendons compte que l'auteur retient trois éléments essentiels caractérisant l'apprentissage collaboratif à savoir : la communauté, le contrat social et la culture partagée (Dillenbourg, 1999, p 1-19). Tout d'abord, l'auteur considère les apprenants, réunis autour d'une activité

collective, comme une véritable communauté, le groupe d'apprenants doit être considéré comme un système cognitif qui fonctionne à part entière et non pas uniquement comme un simple groupe d'apprenants ayant une tâche pédagogique à accomplir. Quant au deuxième élément, et contrairement à l'enseignement traditionnel, qui s'appuie sur un contrat didactique non négocié par les apprenants, l'apprentissage collaboratif sera fondé sur un contrat social entre les membres du groupe de la communauté. En ce sens, chaque apprenant sera amené à faire appel à ses propres compétences pour la réalisation d'une tâche pédagogique commune : le contact social permettra à l'apprenant de s'épanouir et de développer son autonomie à plusieurs niveaux. Le dernier mécanisme est relatif à la culture partagée dans la communauté cible. En effet, la situation de collaboration favorise l'interaction qui lie cette communauté. Dans ce contexte, les apprenants sont en situation de négociation permanente et ce, afin de trouver des solutions communes et appropriées visant le même objectif. Pour ce faire, il serait important d'instaurer une atmosphère agréable, un climat de confiance, un respect mutuel et une symétrie entre les partenaires. A cet effet, les incompréhensions se traduisent par des explications, des illustrations, des reformulations et des justifications qui engendrent des apprentissages socioculturels. Ces mécanismes sociaux mènent vers une culture partagée complexe nécessaire pour la création d'une œuvre originale.

Les trois éléments présentés par Dillenbourg nous incitent à réfléchir maintenant sur le fonctionnement du groupe dans la réalisation d'une activité collective puisque pour réussir un apprentissage collaboratif il ne s'agit pas uniquement de réunir les apprenants mais plutôt de concevoir le groupe comme une communauté dont le contrat social est de faire émerger une culture partagée.

Cependant, il est important de souligner aussi que le contrat social renvoie à la notion de la division du travail et prend des formes diverses, il diffère d'une situation d'enseignement/apprentissage à une autre. Dans le même ordre d'idées, Springer (2018) nous montre que le contrat social dans la stratégie collaborative diffère complètement de celui de l'enseignement traditionnel où il revient depuis toujours à l'enseignant de décider de l'attribution des rôles, la division du travail reposant sur un contrat didactique non négocié par les apprenants. Tandis que dans le cadre de l'apprentissage collaboratif, il revient à l'enseignant de transférer l'autorité vers le groupe : « L'apprentissage est fondé sur un contrat social entre les membres d'une communauté en devenir. Une consigne, même parfaitement définie, ne peut ni dicter ce type de contrat ni imposer et prévoir des actions futures ».

Les trois mécanismes caractérisant l'apprentissage collaboratif impliquent donc la disparition de l'autorité de l'enseignant au bénéfice de ses apprenants qui deviendront responsables de leurs propres apprentissages : la bonne application de cette stratégie d'enseignement/ apprentissage mènera vers le développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants. Nous devons dès lors nous interroger sur le rôle de la stratégie collaborative dans l'acquisition par les apprenants d'une autonomie langagière. Notre étude se focalisera sur la question suivante : comment la

stratégie collaborative peut-elle mener au développement de l'autonomie langagière des apprenants ?

3. De l'apprentissage collaboratif vers l'autonomie langagière : quelle démarche pour quelles finalités ?

Mettre les apprenants en situation d'apprentissage collaboratif implique de leur accorder une autonomie d'action. Holec montre que, dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition des langues, le terme 'autonomie' recouvre au moins deux acceptions renvoyant à deux objets distincts : l'autonomie langagière, ou aptitude à communiquer, et l'autonomie d'apprentissage, ou aptitude à apprendre une langue. Mais cette autonomie, qu'elle soit langagière ou d'apprentissage, est conçue comme une : « capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue » (Holec, 1997, p 13-22.)

En effet, la capacité des apprenants à mener indépendamment des décisions qui concernent leurs apprentissages s'explique tout d'abord par la nature de la situation d'enseignement/ apprentissage effectuée. « Le résultat, ou l'objectif, d'un processus d'autonomisation, qui peut s'enclencher et se dérouler lorsque des apprenants sont mis en situation de pouvoir faire des choix concernant leur apprentissage » (Nancy., Sophie, 2011, p 134). Aussi, la minoration du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage favorise l'autonomie de l'apprenant. En didactique des langues, le terme autonomie est conçue comme : « Une disparition progressive du guidage ». (Anderson, 1999, p 235).

Plus précisément, cette autonomie peut être développée, selon Holec (1990), par trois approches essentielles : « l'indépendance », « l'exercice actif de sa responsabilité d'apprenant » et « la capacité d'apprendre ». (Holec, 1990, p 75-87). De ce fait, et selon le même auteur, l'apprenant doit s'engager dans une démarche qui relève de sa responsabilité individuelle. Pour développer son autonomie, il doit dominer la situation.

Les orientations données par ces chercheurs nous montrent le rôle primordial que joue la stratégie collaborative dans la participation au développement de l'autonomie des apprenants. L'étude des conditions de son fonctionnement nécessite une observation du terrain.

3.1. L'univers de l'enquête :

Il est à préciser, à titre de rappel, que le présent travail est en rapport avec notre domaine de recherche doctorale mais également en rapport avec notre profession. Nous avons constaté en tant qu'enseignantes au cycle supérieur que les étudiants inscrits en première année licence de français souffrent d'énormes insuffisances linguistiques mais surtout de communication orale en cette langue étrangère. Cela s'explique par le fait que les programmes scolaires des trois cycles ont été axés principalement sur l'utilisation obligatoire de la langue arabe. Aussi, les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE, en Algérie, ne visent pas prioritairement cette compétence. Or, une fois à l'université, ces mêmes étudiants et futures cadres de la nation seront confrontés à un problème de taille, notamment en ce qui concerne leur autonomie langagière. Le constat de cette carence observée chez une proportion

importante de ces néo étudiants-a d'ores et déjà entraîné une reconsidération à la hausse en qualité et en diversité des séances de l'Expression Orale : actuellement, les programmes LMD prévoient des activités multiples visant la compétence langagière. L'intention est louable, néanmoins, nous avons remarqué que pendant la présentation de la tâche demandée par nos soins, la plupart de ces étudiants se retrouvent souvent impuissants, coincés, parfois même humiliés par leurs camarades de classe qui se prétendent mieux qualifiés.

C'est par rapport à ce constat que nous avons décidé de focaliser nos recherches non pas uniquement sur les différents types d'exercices oraux qu'on pourrait proposer à nos étudiants et de voir quel serait le meilleur type d'assistance pour les motiver et les inciter à participer afin de les faire progresser mais aussi et surtout de nous inspirer des recherches portant sur les conditions de travail fournis et pour la présentation des exercices et pour leur réalisation. C'est dans ce sens-là que nous avons décidé de faire appel à la stratégie collaborative, de choisir l'activité collective orale comme exemple à analyser et de comparer la nature de son impact sur l'autonomie langagière des étudiants par rapport aux autres exercices ordinaires et autres méthodes d'enseignement/ apprentissage classiques.

Pour la mise en application de la stratégie collaborative, objet de cette étude, nous avons décidé de nous contenter uniquement du rôle d'observatrices. Pour ce faire, et dès le début de l'année universitaire 2018-2019, nous avons sollicité l'aide d'une collègue connue pour sa parfaite collaboration à laquelle nous avons demandé son accord à propos de l'application au sein même de sa classe de quelques séances afférentes à la réalisation des activités relatives à la stratégie collaborative. Nous lui avons également expliqué notre objectif qui consiste à étudier la nature de l'impact de l'utilisation de ce genre d'activité sur l'autonomie langagière des apprenants. L'enseignante, enthousiaste, a accepté de contribuer à la réalisation de cette étude. Nous avons convenu de lui accorder un laps de temps pour la préparation et la familiarisation de ses étudiants avec cette stratégie d'enseignement/ apprentissage personnalisée. Après le délai d'un mois convenu, nous nous sommes réunis avec l'enseignante coopérante et ses étudiants.

En effet, le travail d'observations auquel nous avons procédé régulièrement et sans relâche durant environ un semestre, a été effectué au sein de la classe de cette enseignante dans une séance de travaux dirigés d'Expression Orale : la classe en question est composée de trente (30) étudiants de première année licence de français issus de filières littéraires et scientifiques différentes et provenant de différentes localités géographiques. Nous avons noté aussi une prédominance de la catégorie féminine : sur ces trente (30) étudiants il y avait vingt-quatre (24) filles et uniquement six (06) garçons.

A ce titre, ce travail d'observations a été complété, à la fin de notre enquête (la dernière séance observée), par un enregistrement de l'une des activités collectives orales proposées par cette enseignante lors d'une séance portant sur « La production d'un message oral ».

En fait, le recours à l'enregistrement comme second outil d'investigation, nous a permis de revoir à chaque fois que nous le souhaitons les données enregistrées, sans craindre de les déformer ou de les oublier : suite à la première partie de notre enquête jugée préalablement suffisante pour recueillir les informations nécessaires, mais qui en fin de compte s'est avérée incomplète, nous avons jugé opportun de procéder à l'enregistrement d'une activité.

Il est utile de mentionner qu'avant d'effectuer cet enregistrement nous avons demandé l'aval de l'enseignante et des étudiants pour l'enregistrement de cette activité à caractère confidentiel destiné exclusivement à un travail de recherche scientifique spécialisé.

L'activité a été enregistrée par le biais d'un appareil de bonne qualité. Elle est évaluée à l'aide de nos grilles d'observation que nous présenterons ci-après. La description de la situation observée et l'interprétation des données collectées feront ainsi l'objet d'analyse de notre étude.

3.2. Présentation et discussion des résultats :

Notre réflexion s'inscrit dans une approche socio-constructiviste de l'acquisition des langues étrangères qui se focalise sur les interactions sociales et les conditions institutionnelles permettant le développement de la compétence langagière. Dans le cadre de la pragmatique interactionnelle, la classe est considérée comme un lieu socialisé où s'établit réellement un échange actif entre les interactants puisque ces derniers ont, généralement, des buts convergents à atteindre : l'approche interactionniste, se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant: « L'interaction est alors comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux ; elle est un facteur structurant le processus même de ce développement ». (Bange, 1992., Py, 1991., Krafft., Dausendschön-Gay, 1994 ; voir Donato, 1994, et Lantolf., Pavlenko, 1995, pour cette même idée dans le cadre de la théorie socioculturelle).

La situation observée cherche justement à vérifier notre hypothèse selon laquelle : l'enseignement/ apprentissage axé sur l'interaction et sur les activités collectives orales motivent les apprenants et leur permettent d'assurer le déploiement de leur autonomie langagière. En réalité, cette situation observée nous a permis de mieux cerner la situation d'enseignement/ apprentissage qui se construit dans la collaboration et l'interaction. De ce fait, notre observation s'est articulée en trois moments différents :

- Avant l'enregistrement de l'activité collective orale : nous avons assisté, pendant le premier semestre, à plusieurs séances : cette anticipation nous a permis d'encadrer notre sujet, de tracer notre objectif et de cerner notre problématique. Elle nous a permis également d'obtenir les informations nécessaires concernant la population d'enquête. En parallèle, cette étape, nous a aidé à opter pour l'outil d'investigation le mieux approprié dans le cadre de notre étude ;

- Pendant l'observation de l'activité collective orale enregistrée : nous avons opté pour des instruments structurés. Nous nous sommes, plus précisément référées au modèle SPEAKING (Bachmann, Lindenfeld, Simonin, 1981, p 72-76) établi par Hymes. Ce modèle nous a semblé plus adapté à une description et une interprétation pertinente de la dimension didactique. Il est à noter aussi que nous avons préparé une deuxième grille d'observation, cette dernière incluait plus de finalités purement pédagogiques ;
- Après l'observation de l'activité collective orale enregistrée : les deux étapes précédentes nous ont permis de pouvoir en rendre compte de la manière la plus fidèle et la plus exhaustive possible pour la description et le traitement des résultats de notre enquête.

3.2.1. La dimension didactique :

La grille d'observation mise au point par Hymes, nous a permis de définir d'abord le cadre spatio-temporel. Nos observations sont effectuées au cours du premier semestre de l'année universitaire 2018- 2019. Il s'agit d'une classe de type classique (bureau, tableau à craie, tables regroupées pour accueillir quatre apprenants.). En réalité, ce regroupement spécifique nous a amenées à nous poser, tout au début de nos observations, des questions et demander des explications ! La réponse de l'une des étudiantes était : « Nous sommes habituées à travailler comme ça dans la séance de l'expression orale, nous étudions toujours en groupe, nous devons arranger les tables de cette façon avant l'arrivée de l'enseignante, c'est pour gagner du temps ». Cette attitude positive s'explique par le fait que ces apprenants sont avides de savoir et dévoués à leur enseignante à laquelle ils portent un intérêt particulier et une motivation accrue pour ce module.

Quant au nombre d'apprenants inscrits dans cette classe, trente (30) étudiants avec, une prédominance féminine (24) et seulement six (06) garçons. A préciser que le jour de l'enregistrement de l'activité en question, nous avons remarqué l'absence de quatre (04) étudiants.

En ce qui concerne l'enseignante collaborante, dès qu'elle est entrée en classe toute souriante, elle a échangé, comme à chaque séance d'ailleurs, des salutations cordiales spontanées avec ses étudiants : l'enseignante est très sympathique. Nous nous sommes rapprochées d'elle pour la saluer aussi, et pour lui demander ce qu'elle avait programmé pour cette séance.

L'enseignante 'collaborante' a expliqué qu'elle avait préparé une activité collective orale du type jeux de rôles portant sur le thème : « comment programmer et/ou laisser un message sur un répondeur téléphonique ? ». L'enseignante a précisé également que ses apprenants seront appelés à passer à tour de rôles, en binômes, sans aucun papier à la main pour jouer la scène et que les meilleurs intervenants bénéficieront d'un point ajouté dans le semestre.

Le type de l'activité envisagée mis au point, nous a incité à prendre une décision pour son enregistrement, bien évidemment après avoir eu l'aval de l'enseignante collaboratrice. Quant aux étudiants, nous avons demandé s'ils acceptaient d'être enregistrés. Toutefois, nous avons consacré une dizaine de minutes pour leur expliquer nos intentions et notre objectif de recherche afin d'écartier toute

suspicion de crainte ou d'hésitation. D'emblée, les étudiants convaincus, la séance a commencé.

Sans prononcer aucun mot, l'enseignante a écrit l'exercice composé des deux parties suivantes :

- 1- Vous vivez maintenant en France, pour terminer vos études supérieures, mais comme vous êtes souvent absent(e) de chez vous, vous installez un répondeur téléphonique. Imaginez le message que vous enregistrez sur votre répondeur.
- 2- Vous téléphonez à un(e) ami(e). Il/elle n'est pas là et vous tombez sur son répondeur téléphonique. Imaginez le message que vous laissez.

Les apprenants sortaient leurs outils pédagogiques. Ils avaient tous des stylos et des cahiers pour écrire. Nous avons remarqué également que deux étudiantes avaient un dictionnaire de français sur la table. Le silence s'était installé au niveau de la classe, les apprenants suivaient leur enseignante, ils écrivaient l'exercice sans rien demander. C'est d'ailleurs ce que justifie les propos de Coste : « Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels » (Coste, 1984, p 17). La classe est un lieu de rencontre de deux statuts différents celui de l'enseignant et celui de l'apprenant et à partir du moment où l'enseignant et les apprenants entrent en classe, ils n'ont pas besoin de rappeler pourquoi ils sont là et c'est dans cet espace institutionnel qu'entre en vigueur le contrat didactique.

Une fois l'exercice recopié par les étudiants, l'enseignante se tenant au centre de la classe et face à l'ensemble des apprenants, procède à son explication utilisant un langage simple, clair et facile à comprendre, proférée d'une voix douce. Les apprenants suivent leur enseignante avec une grande attention.

L'enseignante rappelle que la tâche pédagogique sera réalisée en binôme et que les meilleurs intervenants bénéficieront d'une récompense. Contrairement à ce que nous avons cru (le choix des pairs et l'attribution des rôles seront imposés par l'enseignante), les apprenants se sont désignés mutuellement en pairs et ont choisi les rôles respectifs de leur plein gré.

En ce sens, la situation observée nous a permis de relever les points suivants :

- Avant la présentation de l'exercice :
 - L'attitude des apprenants : l'organisation des tables avant l'arrivée de l'enseignante traduit l'intérêt que portent ces étudiants à leur enseignante et à sa façon de procéder ;
 - Le statut et la posture spécifique de l'enseignante à l'égard de ses étudiants : la réciprocité de l'échange des salutations et de son sourire claire sont des facteurs impactants sur le comportement psychologique positif des étudiants.
- Pendant la présentation de l'exercice :
 - La stratégie qu'avait choisie l'enseignante pour la présentation de l'activité : elle s'est contentée uniquement d'une brève explication de l'exercice sans donner des exemples ou rentrer dans les détails de son exécution ;
 - Le contrat social sur lequel s'est basée l'enseignante pour la réalisation de l'activité : ni distribuer les rôles ni diviser le travail. Il incombait aux étudiants de le faire.

3.2.2. La dimension pédagogique :

La classe de langue est un espace physique et un lieu d'interaction où se croisent constamment le rôle de l'enseignant et celui des apprenants : l'apprenant en entrant en classe veut apprendre la langue cible et il compte pour cela sur les échanges qu'il va avoir avec son enseignant et ses camarades de classe : la motivation, la qualité et la fréquence de ses échanges en classe sont des facteurs qui facilitent son processus d'apprentissage. Pour cette raison, l'enseignant doit s'intéresser non seulement à la méthode à appliquer dans sa classe et aux différents types d'exercices à mettre en œuvre pour la construction des connaissances mais aussi il doit veiller personnellement à l'état du développement de son apprenant.

C'est dans ce contexte que nous avons préparé une deuxième grille d'observation. Cette dernière se fonde sur des finalités pédagogiques. Nous avons ainsi noté aussi fidèlement que possible les observations afférentes à :

- La stratégie d'enseignement : les différentes attitudes de supervision de l'enseignante à travers la démarche collaborative ;
- La stratégie d'autonomisation : les différents rôles assignés et répartis entre apprenants à travers la méthode collaborative.

Le rôle le plus important assuré par un enseignant est d'abord de choisir et de faire appel à une méthode d'enseignement-apprentissage qu'il mettra en œuvre en fonction de la situation d'enseignement-apprentissage. Nous désignons par le terme méthode soit le matériel d'enseignement soit alors la manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre. (Cuq, Gruca, 2005, p 254). De plus, la conduite du cours et des exercices proposés par l'enseignant influe sur le comportement et la motivation de ses apprenants. C'est pourquoi le choix de telle ou telle activité, de tel ou tel thème doit forcément en tenir compte. En définitive, tout ce qui se fait dans la classe doit être orienté vers une finalité précise : cela implique que, si l'enseignante s'est comportée de telle façon, a appliqué telle méthode, a choisi tel exercice c'est parce qu'elle l'a jugé opportun à la situation d'apprentissage.

Dans ce sens, si nous comparons les finalités de l'activité collective orale proposée aux étudiants avec la manière de la présenter et de la réaliser, nous nous rendons compte que l'enseignante a opté pour la stratégie collaborative pour des raisons bien déterminées. Elle visait l'implication de tous les étudiants à travers une situation d'imagination et de simulation : même si les étudiants n'avaient pas tous des connaissances profondes par rapport au thème proposé, nous avons remarqué que la stratégie adoptée par leur enseignante les a encouragés à mettre en pratique leur savoir et à produire une mise en scène de la similitude. Germain, dans le même ordre d'idées nous montre que :

Les activités privilégiées ne sont plus les exercices structuraux chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problème, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication. (Germain, 1993, p 211).

Dans cette perspective, nous avons relevé que le rôle de l'enseignante s'est centré essentiellement sur la supervision de ses étudiants : il est vrai que les étudiants étant mis en groupes afin d'apprendre grâce aux autres et avec les autres mais cela ne néglige en aucun cas son rôle en tant qu'observatrice, conseillère et accompagnatrice.

Par ailleurs, dans leur définition de la stratégie collaborative, Henri et Lundgren-Cayrol, considèrent l'enseignant comme un facilitateur des apprentissages. En effet, pendant nos observations, nous avons remarqué que l'enseignante ne répondait pas impérativement à toutes les questions posées, elle optait plutôt pour une autre technique précise pour donner les réponses. Quand un étudiant lui posait une question, elle la renvoyait, le plus souvent, vers ses camarades : c'était aux étudiants de trouver la réponse appropriée. Cette attitude implique, par conséquence, une entraide mutuelle entre les étudiants et une construction collective de connaissances et se traduit par une atmosphère agréable de partage et d'échange.

Evidemment, l'enseignante devait maîtriser la gestion du temps afin que tous les apprenants puissent participer à cette activité. Cette maîtrise attentive a donné l'occasion à l'ensemble des étudiants de participer à cet exercice.

En revanche, et quant à la correction, l'enseignante savait très bien quand et comment choisir le moment de son intervention : elle attendait la fin de l'application de leur mise en scène pour juger les défaillances relevées dans leur présentation, pour ce faire, elle avait utilisé un langage simple et directe associé à quelques corrections sur le tableau mural, à titre d'exemple la conjugaison, entre autres.

Cette attitude collaborative ayant pour but de personnaliser le rôle de l'enseignant afin d'aider l'apprenant, mis en groupe, à devenir un acteur de son propre apprentissage. Il est vrai que la stratégie collaborative met en lumière le rôle déterminant de l'enseignant, mais en parallèle, elle s'intéresse à la conception et au fonctionnement du groupe qui ne pourra aboutir à une réalisation collective que lorsqu'il est centré sur :

Les échanges spontanés, non structurés au départ, propres de l'apprentissage collaboratif font penser à des coordinations sociales de type « partage ». Chacun apporte ses connaissances ou savoirs, chacun donne et reçoit, ce qui autorise une mise en commun de ses connaissances ou savoirs pour avancer dans l'activité à réaliser. (Baudrit, 2007, p 126)

Lors de nos observations, nous avons constaté que les étudiants communiquaient de façon permanente pendant la réalisation de l'exercice dans le sens où chaque étudiant ne se contentait pas uniquement de la réalisation de sa partie de l'exercice mais veillait également à l'exécution de celle de son pair. Ce comportement s'explique par soucis de cohérence et de cohésion d'idées afin d'aboutir au même objectif de l'activité en question : les binômes étaient très motivés car une atmosphère de concurrence s'était installée au sein de la classe (Mériter le point promis par l'enseignante).

La récompense promise n'était pas le seul facteur motivant pour ces étudiants car nous avons remarqué, au cours de nos observations précédentes, que l'enseignante veillait dans chaque séance, à la participation de tous ses apprenants. Dès lors, ils

étaient habitués à cette façon d'agir de la part de leur enseignante, c'est pourquoi ils étaient conscients que finalement ils allaient tous passer obligatoirement à la simulation des rôles et convaincus que nul ne fera ce travail à leur place.

L'enseignement/apprentissage dans les circonstances présentées avait créé donc un sens de responsabilisation et une émulation remarquable chez les apprenants, non seulement au moment de l'élaboration de l'exercice, mais aussi au moment de sa présentation. Ces conditions d'apprentissage particulièrement positives ont permis de favoriser spontanément l'autonomie langagière des apprenants, globalement acceptable. Cette autonomie langagière s'est manifestée principalement par :

- Des réalisations diverses : certains étudiants jouaient le rôle de bons amis qui se contactaient pour avoir des nouvelles sur les études, la santé, la famille etc. D'autres pour annoncer une bonne nouvelle, un autre appelait pour récupérer son argent prêté, etc. Nous avons noté également le recours à l'humour visant à raconter des histoires drôles vécues.
- Des engagements satisfaisants : les apprenants étaient confiants et capables de faire face et de manière convenable à la tâche langagière à laquelle ils étaient confrontés. La mise en interaction pendant la préparation de l'activité a influé favorablement sur l'attitude des apprenants et remarquablement vécu lors de la présentation de l'activité.

A cet effet, la présente situation observée nous a permis de relever les points suivants :

- Pendant la réalisation de l'exercice :
 - L'instauration d'une atmosphère agréable pour une communication permanente ainsi qu'une dynamique interactionnelle entre les apprenants, caractérisée par des échanges d'idées illustrées par des exemples, sur les points essentiels de l'exercice ;
 - La participation en commun à toutes les étapes de l'exercice sans répartition de tâche. Ce travail ayant abouti à des résultats collectifs satisfaisants a visé un même objectif : la réalisation commune de l'activité demandée.
- Pendant la présentation de l'exercice :
 - La spontanéité et l'autonomie langagière générale chez tous les apprenants sans exception : au moment de la présentation de l'activité, les étudiants jouaient la scène avec confiance et une assurance linguistique ;
 - L'entraide et la collaboration mise en pratique entre les apprenants s'est répercutée sur une bonne attitude de personnalisation de rôle désigné précédemment par les participants et a favorisé l'amélioration de la compétence langagière constatée.

Conclusion :

Cette étude associée à une enquête de terrain réalisée auprès du département de français de l'Université Aboubekr BELKAID de Tlemcen avec des étudiants de première année licence nous a permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'enseignement/ apprentissage collaboratif peut contribuer au développement de l'autonomie langagière des apprenants de première année licence français ? En effet,

l'exercice objet de notre enquête a fait ressortir l'aspect positif de la stratégie de cet enseignement personnalisé en l'occurrence, le bon choix du type et du thème de l'exercice proposé. L'exploitation par les apprenants d'une situation de simulation et faisant appel à l'imagination a suscité leur intérêt, l'engagement dans l'interaction ainsi que leur autonomie. Enfin, l'attitude pédagogique de l'enseignante envers les propos des apprenants auxquels elle laissait suffisamment de temps pour interagir, donne à constater plus un rôle d'accompagnatrice que celui d'une enseignante autoritaire et imposant sa volonté d'où un climat plus amical que professionnel au sein de la classe. Par ailleurs, quant à la réaction des apprenants, nous avons relevé qu'une ambiance agréable et du sérieux régnait dans l'accomplissement de l'exercice demandé associé à une communication et une interaction permanente entre eux à savoir, un échange d'idée, une collaboration, une entraide mutuelle qui se sont répercutés positivement sur leur attitude lors de la présentation de l'exercice marqué par une spontanéité, une confiance en soi et une autonomie langagière intéressante, en tout cas en devenir!

La confirmation de l'hypothèse initiale donne à penser que l'introduction des méthodes actualisées et renouvelées comme nous l'avons démontrée au cours de cette étude est une approche pertinente et pourrait jouer un rôle primordial dans l'apprentissage de l'autonomie de l'étudiant algérien qui reste encore tributaire de la parole et de la présence imposante de l'enseignant au sens traditionnel de 'Maître'. Cette vision des objectifs escomptés en la matière, ne nécessite guère de moyens colossaux pour la contribution à l'amélioration et au développement du niveau d'apprentissage de la langue française comme langue étrangère particulièrement l'appropriation de l'autonomie langagière chez les apprenants. Il reste entendu que l'enseignant dont la contribution par ses efforts personnels et par le biais du recyclage et de la formation permanente au développement des méthodes d'enseignement-apprentissage contemporaines demeure toujours la pierre angulaire !

Bibliographie :

- Anderson, P. (1999). « La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet », Presses Universitaires, Franc-Comtoises.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J., Simonin, J. (1981). « Langage et communications sociales », Paris, Hatier, coll. LAL.
- Bange, P. (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 », In AILE n° 1.
- Baudrit, A. (2007). « Apprentissage Coopératif/Apprentissage Collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », les sciences de l'éducation- pour l'Ere nouvelle, vol. 40, n°1.
- Coste, D. (1984). « Les discours naturels de la classe », le Français dans le Monde, n°183. Pages 17.
- Cuq, J-P., Gruca I. 2005. « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Presses universitaires de Grenoble.

- Dillenbourg, P. (1999). «What do you mean by collaborative learning? », In: Dillenbourg P. (ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Oxford: Pergamon.
- Donato, R. (1994). « Collective scaffolding in second language learning », In J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.).
- Germain, C. (1993). « Evolution de l'enseignement des langues : 5000ans d'histoire », Paris, CLE international.
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). « Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels », Sainte-Foy (Québec, Canada), Presses de l'Université du Québec.
- Holec, H. (1990). « Qu'est-ce Qu'apprendre à Apprendre ? » *Mélanges Pédagogiques*.
- Holec, H. (1997). « Orientations pédagogiques fondamentales », in Holec, H & Huttunen, I.(dir.). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages*. Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe.
- Krafft, U., Dausendschon-Gay, U. (1994). « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition ». In *Bulletin VALS/ASLA* n° 59.
- Lantolf, J.P., Pavlenko, A. (1995). « Sociocultural theory and second language acquisition », In *Annual Review of Applied Linguistics* n° 15.
- Matthews, R.S., *et al.* (1995). « Building bridges between cooperative and collaborative learning », *Change*, 27(4).
- Nancy, I., Sophie, B. (2011). « Evaluation des effets de l'accompagnement sur l'autonomisation d'apprenants de FLE dans un dispositif de formation ouverte », Article du *Mélanges CRAPEL* n°32 (2011 - numéro spécial : Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance).
- Panitz, T. (1999). « Cooperative versus collaborative learning : A comparison of two concepts which will help us understand underlying nature of interactive learning », U S Department of Education, Cité par, Baudrit, Alain « Apprentissage coopératif/apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », dans la revue *ADRESE/CIRNEFI « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »*, 2007/1 Vol. 40 | pages 115 à 136.
- Springer, C. (2018). « Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique », *revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2).
- Vigner, G. (1984). « L'exercice en classe de français », Hachette, « F ».