

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 étrangèreest 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 sommes intéressés à ce sujet et motivés pour confronter ces données à la pratique de terrain.

De cela découlent l'interrogation suivante :

- 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'emphase 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 XXème 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 Jodoïn, 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 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 former 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'attraction 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'autoévalue, 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.