



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite. Une expérimentation pédagogique avec un public chinois

Haiyan WANG

Centre de Langues à l'Université de Science électronique et
Technologie, Chengdu, Chine
helenewang1990@hotmail.com

Reçu le 29-03-2017 / Évalué le 27-05-2017 / Accepté le 15-11-2017

Résumé

Cet article vise à montrer les apports de l'apprentissage coopératif adopté comme méthode d'enseignement en production écrite chez les étudiants chinois non spécialistes de français. Pour ce faire, tout en considérant le contexte du public et en s'appuyant sur la base théorique de l'approche coopérative, l'auteur présente une expérimentation d'enseignement concrète menée au CILEC (Centre International de Langue Et Civilisation), à Saint-Étienne, avec une classe d'étudiantes chinoises. A travers l'analyse des copies des élèves et l'observation du travail en groupe, nous concluons que l'apprentissage coopératif permettrait aux apprenants d'améliorer leur rédaction au niveau orthographique et développerait des habiletés coopératives.

Mots-clés : FLE, apprentissage coopératif, production écrite, étudiants chinois non spécialistes de français

The Benefits of Cooperative Learning in Building French Writing Skills Pedagogical Experimentation with Chinese Learners of French

Abstract

This article aims to show the benefits of adopting a cooperative learning approach as a method to teach writing to Chinese students who are not specialized in French language studies. To do this, considering the context of the audience and using the theory of the cooperative approach, the author presents a concrete experimental teaching experience with a class of Chinese students at the CILEC (*Centre International de Langue Et Civilisation*) language center in Saint-Etienne. Through the analysis of the students' work and the observation of their work in groups, we conclude that cooperative learning allows learners to improve their writing skills in terms of spelling and develops their cooperative skills.

Keywords : French as a Foreign Language, cooperative learning, writing skills, Chinese students learning French as a secondary subject

Introduction

Trois tanneurs sont plus intelligents que Zhugeliang.
Proverbe chinois

Ici, les tanneurs représentent les personnes les moins cultivées et les plus ordinaires dans la société. Zhugeliang est le personnage le plus intelligent dans l'histoire de la Chine. Mais quand trois tanneurs travaillent ensemble, leur sagesse excédera celle de Zhugeliang. Ce proverbe chinois veut souligner les apports susceptibles d'émaner du travail en groupe. En contexte scolaire, des chercheurs et des praticiens occidentaux reconnaissent depuis longtemps les bienfaits du travail d'équipe dit « en coopération » durant lequel les élèves apprennent les uns des autres (Aronson, Blaney, Stephin, Sikes et Snapp, 1978 ; Brody et Davidson, 1998 ; Slavin et Tanner, 1979). Certains chercheurs occidentaux décrivent l'apprentissage coopératif comme « l'un des plus grands succès en éducation et en psychologie » (Johnson et Johnson, 2009 : 265).

Pourtant, en Chine, on n'a pas commencé depuis très longtemps les recherches sur l'apprentissage coopératif en éducation. Cette approche pédagogique est encore une nouvelle méthode pour les enseignants chinois. La compétition est généralement plus appréciée que la coopération en pédagogie en Chine. Bien que la concurrence existe partout dans notre société, la coopération qui peut associer la force de chacun et favoriser l'intérêt commun devient une tendance et une stratégie pour la nouvelle époque. On a donc besoin de plus de talents qui savent coopérer avec les autres. Promouvoir la coopération et enseigner aux apprenants des habiletés coopératives constituent un grand défi à l'école.

Partant de ce constat, nous nous sommes interrogés sur les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite chez les étudiants chinois non spécialistes de français.

L'apprentissage coopératif constituerait-il un climat d'interdépendance positive qui pourrait permettre aux étudiants chinois d'améliorer leur rédaction au niveau orthographique par rapport au travail individuel ? L'apprentissage coopératif favoriserait-il le développement des habiletés coopératives des étudiants chinois pendant le processus de leur travail en groupe ? Afin de répondre à notre questionnement, nous avons effectué une expérimentation sur l'adoption de l'apprentissage coopératif pendant quatre séances de production écrite en classe de FLE en milieu français avec des étudiants chinois non spécialistes de français. Avant d'exposer notre expérimentation, nous tenons à aborder le contexte du public et quelques concepts sur notre étude.

I. Contexte du public

1.1. Le CILEC à Saint-Étienne

Le Centre International de Langue Et Civilisation (CILEC) où nous avons effectué notre expérience depuis mars 2016 jusqu'à juillet 2016 est un centre de français langue étrangère, membre de l'Association des directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers (ADCUEFE). Le CILEC fait partie intégrante du Service des Relations Internationales de l'Université Jean Monnet à Saint-Étienne, il accueille un nombre important d'étudiants étrangers, y compris un contingent de Chinois chaque année. L'ambition du CILEC est non seulement de proposer des cours de langue et culture françaises, mais aussi de préparer et aider les étudiants étrangers à s'adapter à la méthodologie universitaire comme le travail en groupe, la prise de note avant d'entrer dans les universités françaises.

1.2. Le public

Notre public est composé de onze filles chinoises qui viennent de différentes villes de Chine et ont entre 22 ans et 24 ans. Ce sont des étudiantes non spécialistes en français. Parmi elles, sept sont spécialistes en art et les autres sont dans d'autres spécialités. Elles possèdent une licence de l'université chinoise et veulent poursuivre leurs études en master en France. Elles sont arrivées en France en février ou en mars 2016. Leur niveau de français oscille entre le A1 et A2. Cette hétérogénéité caractérise notre public de recherche.

Bien que notre groupe soit hétérogène, il présente des caractéristiques communes. Premièrement, les étudiantes se sont habituées à la méthodologie traditionnelle et à la compétition. En effet, la méthode traditionnelle appelée aussi la méthode de grammaire-traduction occupe une place importante dans l'enseignement des langues étrangères en Chine. En classe, c'est toujours l'enseignant qui parle, alors que les élèves écoutent et prennent des notes ce qui les empêche de travailler de façon coopérative et de communiquer l'un avec l'autre. De plus, vu que le système éducatif chinois est très sélectif, la compétition est généralement plus appréciée que la coopération en pédagogie en Chine. Selon Shirk, *L'apprentissage coopératif n'existe pas à tous les niveaux dans l'éducation en Chine. Les études sont organisées individuellement sans objectif commun. En outre, la structure de la sélection scolaire place les élèves en situation de compétition les uns avec les autres*¹. (Shirk, 1982, cité par Agelasto, 1998 : 409). En classe en Chine, on souligne le poids de l'individualisme. Le travail de l'un n'affecte pas celui des autres. De plus, les élèves sont formés à s'habituer à la compétition. La réussite d'un élève

se fonde sur l'échec de l'autre. La coopération se trouve rarement entre les élèves en classe. On constate que le travail en groupe est beaucoup plus utilisé dans les universités françaises. Il est alors évident qu'il apparaît une inadaptation sur l'approche coopérative quand les étudiants chinois font leurs études en France.

Deuxièmement, elles ont manifesté une faiblesse à l'écrit. Avant d'aller en France, elles ont appris le français dans l'objectif de passer un test de français comme le TEF ou le TCF. Mais les épreuves obligatoires du TEF et du TCF ne comprennent pas la production écrite. La compétence de production écrite est souvent négligée. De plus, à travers la correction de leur rédaction, nous nous sommes rendu compte que la compétence orthographique était moins développée chez nos étudiantes.

C'est sur ce contexte que porte l'intérêt de notre travail. L'objectif de notre recherche consiste non seulement à montrer les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite chez nos étudiantes chinoises, mais aussi à leur enseigner des habiletés de la coopération pour les aider à bien s'intégrer dans la classe en France.

II. Quelques concepts

2.1. La définition de l'apprentissage coopératif

Qu'est-ce que l'apprentissage coopératif ? Baudrit dit que c'est une méthode éducative assez proche des pédagogies de groupes (Baudrit, 2007 : 5). Mais il peut prendre des orientations différentes ou être pensé de façon plus ou moins particulière d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, voire d'un auteur à l'autre.

D'après Johnson et Johnson, l'apprentissage coopératif est : « le travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe » (Johnson et Johnson, 1990 : 68). Dans cette définition, ces auteurs assimilent l'apprentissage coopératif à un travail en petits groupes. Dans un but commun, l'activité collective devrait aboutir aux bénéfices personnels, notamment en termes d'apprentissage. L'apprentissage coopératif peut faire progresser les élèves. Mais ils ajoutent une condition : « Les élèves des groupes coopératifs peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs » (Johnson et Johnson, 1980 : 94). En somme, la réussite collective semble dépendre de l'efficacité de chacun, des diverses contributions individuelles dans la réalisation du projet commun, c'est-à-dire l'interdépendance dans le travail coopératif.

En se basant aussi sur l'interdépendance, Raymond Vienneau donne sa définition de l'apprentissage coopératif (Vienneau, 2011 : 190) : « L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement pour laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire dans un climat d'interdépendance positive ». Selon lui, l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement avant tout.

Par ailleurs, Dewey qui met l'accent sur l'interaction et l'échange définit l'apprentissage coopératif comme « une pratique qui repose essentiellement sur trois facteurs indispensables : la communication entre les individus, la libre interaction entre eux et la conscience des buts communs » (Dewey, 1983 : 9). Pourtant, bien que l'interaction ou l'échange entre deux individus soit le point de départ de la coopération, le simple fait de placer les élèves en groupe est loin de garantir que l'apprentissage coopératif aura lieu (Gillies, 2004). Des conditions sont nécessaires à la coopération.

2.2. Trois conditions de l'apprentissage coopératif

Des promoteurs de l'apprentissage coopératif font l'hypothèse que l'apprentissage coopératif est supérieur au travail individuel lorsqu'il est question d'acquisitions scolaires, d'apprentissage à l'école. Mais on sait que mettre les élèves en équipe ne produira pas simplement l'apprentissage coopératif. Autrement dit, cette supériorité ne va pas de soi, elle est liée par certaines conditions. Nous allons présenter trois conditions qui semblent être les principales : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, et les habiletés coopératives (Johnson et Johnson, 2009 ; Slavin et al. 2003).

a. L'interdépendance positive

Les définitions du concept d'interdépendance dans les parties précédentes soulignent la poursuite de l'objectif commun et la contribution plurielle enrichie par chacun des membres d'une équipe ou d'un groupe de travail.

L'interdépendance positive s'appuie sur la coopération entre les individus qui composent un groupe de travail. Elle maximise les apprentissages de tous les membres, le partage des ressources, le support mutuel et la célébration des succès communs (Johnson et al., 2007 ; Slavin et al., 2003). Cette forme de travail garantit la participation de tous les membres. De plus, dans cette forme, les élèves s'entraident et s'encouragent en partageant leurs connaissances et leurs ressources pour accomplir la tâche commune. L'interdépendance positive est la clé de l'apprentissage coopératif. Pour l'enseignant, il faut bien structurer les activités coopératives pour qu'il y ait une interdépendance positive.

D'après Millis et Cottel (1998 : 11), grâce à une planification rigoureuse, une interdépendance positive peut être établie par :

1. les objectifs communs
2. les récompenses mutuelles
3. les tâches structurées
4. les rôles interdépendants.

Il ne faut pas oublier qu'un apprenant isolé ne peut être aussi productif que tous les membres d'une équipe qui travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun (Howden et Kopiec, 2002 : 60).

b. La responsabilité individuelle

Parfois, on peut constater qu'au sein du groupe, certains ne veulent pas travailler en groupe ou certains contribuent peu au travail coopératif. Ces difficultés interviennent souvent quand les individus ne sont pas intéressés à la tâche. Dans ce cas, pour avoir coopération, chaque membre doit se sentir responsable de ses apprentissages et de la réussite de l'équipe. Comme Howden écrit, « Chaque élève est responsable de son apprentissage et est aussi responsable d'aider ses coéquipiers à atteindre les objectifs communs du groupe » (1996 : 112). En fait, la responsabilité individuelle envers le groupe et soi-même constitue un complément à la notion de l'interdépendance positive. Elle rend les élèves conscients de leur propre effort, participation et engagement qui sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe.

Pour favoriser la responsabilité individuelle des élèves, l'enseignant peut leur assigner des rôles précis au sein des équipes, lors de la réalisation d'activités coopératives.

c. Les habiletés coopératives

Le concept d'habileté tire son origine du terme latin « *habilitas* ». D'après le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi), l'habileté est la qualité d'une personne qui agit avec adresse et dextérité, et de tout ce qui est fait avec ingéniosité et intelligence². C'est le sens courant de l'habileté qui se réfère à l'adresse en général. Pour Guthrie (1957) l'habileté est une capacité acquise par apprentissage à atteindre des résultats fixés à l'avance avec le maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie ou les deux. Selon lui, l'habileté est organisée en vue d'une fin, d'un but à atteindre. En même temps, elle est acquise et fait l'objet d'un processus d'apprentissage. Durand et Famose (1988) le confirment et précisent que l'habileté se différencie des aptitudes en ce qu'elle est spécifique à une tâche et qu'elle est pour une large part un produit de l'apprentissage. C'est

une capacité à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis. C'est un processus interne, acquis par apprentissage et relativement stable.

C'est sur ce sens que les habiletés coopératives s'appuient dans notre recherche. D'une part, les habiletés coopératives ne sont pas innées chez les étudiants. L'approche coopérative rappelle à l'enseignant que les étudiants doivent être amenés à développer des habiletés coopératives qui vont les aider à améliorer leurs relations interpersonnelles et à acquérir des valeurs. Ces habiletés peuvent être acquises pendant le processus du travail en groupe. D'autre part, les habiletés coopératives sont des capacités importantes et requises pour l'efficacité du travail coopératif. Elles jouent un rôle primordial dans le développement des relations entre les membres du groupe pour qu'ils puissent se réunir, échanger, et travailler ensemble. Il devient donc important de les travailler.

III. Présentation de l'expérimentation

Rappelons que le rôle de l'enseignant est très important pour l'apprentissage coopératif. Pour qu'il y ait la coopération et un climat d'interdépendance positive, il faut pour l'enseignant concevoir des séances et des activités très structurées. Nous passons à présent à la présentation de l'expérimentation. Il s'agit de quatre séances sur la production écrite en adoptant l'apprentissage coopératif comme méthode d'enseignement. Les quatre séances sont les dernières séances de quatre séquences dont les thèmes sont respectivement « La cuisine », « Les réseaux sociaux », « Les portraits croisés » et « Le débat³ ». Les activités de production écrite clôturent la séquence et font l'objet d'une évaluation sommative qui nous permet de vérifier globalement les acquis des apprenants durant cette séquence d'enseignement/apprentissage. Les quatre séances construites se basent sur les théories des techniques de l'apprentissage coopératif exposées dans la partie précédente. La quatrième séance concerne une comparaison directe entre les productions écrites faites en groupe et individuellement.

3.1. Un exemple de la séance

a. Séance de La Cuisine

Thème : Écrire une recette que vous aimez

Niveau : A2-B1

Durée : 2h 30

Prérequis des étudiants : Connaître les caractéristiques de la recette de cuisine ; maîtriser le vocabulaire spécifique sur la cuisine ; l'impératif dans une recette de cuisine ; comprendre l'expression de la quantité pour les ingrédients.

Objectifs :

- grammatical : Employer l'impératif.
- lexical : Utiliser le lexique spécifique à la cuisine : les ingrédients, les ustensiles et les verbes pour préparer un plat.
- pragmatique : Décrire et présenter un plat aux autres.

Objectif de coopération : Communiquer en français, s'entraider pour parler, se corriger mutuellement.

Matériel : Fiches de travail pour les élèves.

b. Déroulement

1. Répartition des groupes et des rôles

L'enseignant répartit les groupes et leurs rôles selon le niveau de français. Il explique précisément les fonctions de chaque rôle.

Participant : Maîtriser le temps, présenter ses opinions.

Porte-parole : Présenter les idées du groupe et ce que son groupe a écrit devant la classe.

Animateur : Organiser la discussion pendant le travail en groupe, garantir la parole de chaque membre du groupe.

Secrétaire : Prendre des notes, rédiger l'article.

2. Explication des consignes et du sujet

L'enseignant explique aux étudiants le sujet et les consignes pour la production écrite.

Consignes pour le travail coopératif :

Vous allez avoir un travail à effectuer et vous êtes plusieurs pour le faire. Il faut que chacun participe et comprenne l'exercice. Vous devez échanger entre vous pour faire cette tâche ensemble. Il faut que tout se décide ensemble.

Pour cela, il serait bon que vous arriviez à :

Discuter avec chacun pour décider de la réponse à apporter ;

S'entraider ;

Regarder les personnes à qui vous vous adressez ;

Respecter leurs opinions ;

Argumenter vos points de vue ;

Écouter les autres et réfléchir à ce qu'ils disent.

(L'enseignant présente et explique aussi la grille d'observation et l'échelle d'appréciation, annexes 1 et 2).

Sujet :

Par petits groupes, choisissez un plat que vous aimez et que vous savez faire. Puis, écrivez la recette du plat.

Votre recette doit comprendre 5 parties : nom, temps de préparation, cuisson, ingrédients et étapes de préparation. Utilisez l'impératif présent. Vérifiez votre orthographe et soignez votre écriture.

3. Travail en groupe

L'enseignant observe toute la classe et remplit la grille d'observation.

Les étudiants se parlent et échangent sur le sujet. Ils peuvent utiliser le dictionnaire bilingue.

4. Présentation

Le porte-parole de chaque groupe va présenter les résultats de la discussion, leurs idées, et ce que son groupe a écrit.

5. Correction

Les trois groupes sont sollicités pour corriger réciproquement leurs copies. Après, l'enseignant corrige les copies et leur explique ses remarques.

6. Évaluation

Évaluation formative : à la suite de chaque activité. Grille d'observation et échelle d'appréciation sur le travail en groupe pour l'enseignant. Grille d'auto-évaluation (annexe 3) distribuée à chaque groupe sur leur travail.

Évaluation sommative : Les productions écrites clôturent l'apprentissage de la séquence.

c. Organisation du temps de l'apprentissage coopératif (Notre cours commence à 9h30 le matin.)

9:30-10:00 : Répartition des groupes et des rôles.

Explication des consignes et du sujet

10:00-10:05: Réflexion individuelle sur le sujet

10:05-10:35: Discussion en groupe

10:35-11:05: Rédaction

11:15-11:35: Présentation

11:35-12:00: Correction et auto-évaluation

Les trois séances suivantes sont faites d'après ce déroulement et cette organisation du temps. Pour la quatrième séance, il s'agit d'une comparaison directe entre le travail coopératif et le travail individuel. Cela nous aide plus clairement à vérifier les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite au plan orthographique.

3.2. La répartition des groupes et des rôles

Pour qu'il y ait équilibre entre les différents groupes, on a pris d'abord en considération, lors de la formation des groupes, l'hétérogénéité de niveau (un élève doué, un ou deux élèves moyens et un élève plus faible). Cette hétérogénéité permet aussi de pouvoir comparer les équipes. Puis en ce qui concerne l'assignation des rôles, rappelons que chaque membre et sa contribution sont très importants pour l'atteinte de l'objectif commun. Et l'interdépendance positive est nécessaire pour la réussite de chacun. Nous avons donc attribué à chaque membre du groupe un rôle bien déterminé afin de créer un climat d'interdépendance positive et favoriser la responsabilisation individuelle. La répartition des groupes et des rôles n'est pas le fruit du hasard mais elle est faite selon les niveaux de français des apprenants. Quant au rôle de chaque intervenant, nous avons désigné un apprenant qui est chargé d'organiser le travail entre les membres du groupe, un autre apprenant qui prend la tâche d'un scripteur ; il s'occupe d'écrire les idées ou les informations données par ses camarades ainsi que le texte final. Les autres sont les participants ou les porte-paroles. Ils échangent sur le thème à traiter et cherchent les informations appropriées afin de répondre à la consigne donnée. Avant la mise en œuvre du travail en groupe nous avons expliqué plus précisément les rôles afin que les élèves puissent se familiariser avec chacun des rôles.

Pendant les trois premières séances, lors de chaque séance, nous avons changé de groupes et de rôles. Cela permet de diversifier les possibilités de rencontre et d'habituer les élèves à travailler avec d'autres personnes de personnalité différente. En même temps, par la spontanéité des membres, il nous est très instructif de faire des observations évolutives concernant le développement des habiletés coopératives.

3.3. L'analyse des copies et l'observation du travail en groupe

Pour reprendre notre questionnement, nous avons d'abord collecté les copies des élèves réalisées individuellement. Avant cette expérimentation, nous leur avons demandé de faire par deux fois des exercices par écrit. Et puis nous avons réalisé une comparaison directe entre les copies faites en groupe et les copies que nous avons faites pendant la quatrième séance. Le corpus des productions écrites est constitué de 25 textes. Donc, nous avons établi une comparaison entre eux en analysant les erreurs orthographiques.

Pour répertorier les erreurs commises par les étudiantes, nous nous sommes inspirés de la grille d'analyse simplifiée d'erreurs orthographiques élaborée par Nina Catach et son équipe (Catach, 1980 : 9). Sans rendre compte de la cohésion et de la cohérence des textes écrits par les enquêtées, nous avons analysé les erreurs des copies. Parmi les erreurs commises par les étudiantes chinoises, les erreurs orthographiques sont principalement de nature grammaticale. En comparant les deux, les erreurs, comme un critère d'évaluation et un outil d'information,

nous montrent que le travail coopératif comporte moins d'erreurs que le travail individuel. Nous pouvons dire que la méthode d'enseignement que nous avons adopté, l'apprentissage coopératif fondé sur l'interdépendance positive, peut améliorer la rédaction des élèves au niveau orthographique particulièrement en ce qui concerne les majuscules et la ponctuation.

Selon Barlow, pour évaluer l'apprentissage coopératif, c'est d'abord observer (1993 : 95). En effet, l'observation apporte beaucoup de renseignements sur les élèves, leur comportement individuel en classe pouvant se trouver modifié par la présence du travail collectif. Afin de mieux orienter nos observations en classe, nous avons élaboré une grille d'observation et une échelle d'appréciation accompagnée. (voir annexe 1). Pendant que les élèves exécutaient le travail, nous avons regardé et noté trois éléments essentiels des habiletés coopératives de chaque élève : la participation, l'entraide et la communication. La note moyenne par élève montre une tendance croissante du développement des habiletés coopératives de la première séance à la dernière. Comme ces habiletés ne sont pas innées chez les apprenantes, nous avons constaté leur inadaptation pour la première fois. Cette inadaptation se manifeste très nettement chez les élèves qui ont un niveau moins fort. Par exemple, les deux élèves les plus faibles en français, restaient un peu isolées au début. Nous leur avons donné les rôles de participantes qui devaient présenter des informations et exprimer leurs idées en français. Mais elles parlaient peu et ne voulaient pas demander de l'aide aux autres. Au fur et à mesure qu'elles se sont habituées au travail de groupe, elles connaissaient mieux les fonctions de chaque rôle et commençaient à apporter leur part du travail avec l'aide et l'encouragement des autres. Par ailleurs, pour la première fois la plupart des élèves utilisaient beaucoup la langue maternelle, le chinois, pendant la discussion du sujet. Il n'y avait que deux ou trois étudiantes qui insistaient pour parler souvent le français ; c'étaient des élèves plus fortes. Influencées par elles, les autres ont commencé à parler français davantage pendant les séances suivantes. L'hétérogénéité de groupe qui encourage la participation et l'apport de chacun favorise l'interdépendance positive.

En raison des activités bien structurées et des rôles bien définis, les étudiantes ont manifesté un grand intérêt pour l'approche coopérative. Elles étaient très motivées à travailler en groupe en production écrite. « Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre. » (Howden, 1996 : 3). D'une part, le travail de groupe a besoin des habiletés pour bien travailler l'un et l'autre. D'autre part, on fait apprendre aux élèves ces habiletés. En bref, à partir des observations formatives de l'enseignant, les habiletés coopératives des étudiants ont été développées par l'approche coopérative.

Conclusion

D'après les résultats obtenus, nous sommes arrivés à trouver des réponses à nos questions initiales, à savoir que l'apprentissage coopératif est une stratégie

d'enseignement qui pourrait permettre aux apprenants d'améliorer leur rédaction au niveau orthographique particulièrement en ce qui concerne les majuscules et la ponctuation dans un climat d'interdépendance positive et qu'il serait un facteur favorable au développement des habiletés coopératives chez les apprenants. Cela nous amène à constater que l'approche coopérative ouvre aux apprenants un espace d'entraide et de communication favorisant l'amélioration et la réussite des élèves au niveau rédactionnel. C'est aussi un avantage par rapport à l'enseignement traditionnel. Ainsi, au cours de cette démarche, l'apprenant est devenu un sujet actif participant dans la réalisation du but commun étant donné qu'il aide ses camarades, qu'ils s'entraident et qu'il s'exprime. Cela incite les apprenants à être plus confiants et plus solidaires. De plus, au bout de cette expérimentation, nos étudiantes chinoises ont eu des retours positifs envers cette méthode et elles ont affirmé son utilité sur l'évolution des idées et l'apprentissage des langues par d'autres. Pourtant, nous avons aussi trouvé une limite ou un regret au cours de notre recherche : il n'y avait que les filles dans notre enquête. C'était vraiment dommage car les garçons disposaient de différentes cultures d'apprentissage. Filles et garçons ne réagiraient pas du tout de la même façon dans un groupe collectif.

Annexe 1

Grille d'observation

Échelle: T = toujours S = souvent P = parfois J = jamais	Nom des élèves			
L'élève a été à l'aise avec les membres de son groupe (2 point)				
L'élève a aidé les membres de son groupe (2 points)				
L'élève a fait sa part du travail (4 points)				
L'élève a demandé de l'aide quand c'était nécessaire (2 points)				
L'élève a exprimé ses idées (4 points)				
L'élève a écouté le point de vue des autres (2 points)				
L'élève a communiqué en français (4 points)				
Total				

Annexe 2

Échelle d'appréciation

Grille d'observation pour le travail en groupe				
Date:				
Critères	Groupe			
a été à l'aise avec les membres de son groupe				
a aidé les membres de son groupe				
a fait sa part du travail				
a demandé de l'aide quand c'était nécessaire				
a exprimé ses idées				
a écouté le point de vue des autres				
a communiqué en français				

Annexe 3

Grille d'auto-évaluation

	Oui	Un peu	Non
On a respecté les consignes.			
On s'estentraidés.			
Chaque élève a fait sa part du travail.			
On a surveillé le temps.			
Chaque élève a exprimé ses idées.			
On a respecté le point de vue des autres.			
On a réalisé la tâche.			
On a communiqué en français.			

Bibliographie

- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. 1978. *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Brody, C., Davidson, N. 1998. Introduction: Professional development and cooperative learning. In : *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*. Albany, NY : Suny Press.
- Baudrit, A. 2007. *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Université. 2^e édition.
- Barlow, M. 1993. *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Catach, N. 1980. *L'orthographe française*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Dewey, J. 1983. *Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Famose, J.P. & Durand, M. 1988. *Aptitudes et performance motrice*. Revue EPS.
- Gillies, R. M. 2004. «The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning». *Learning and Instruction*, n°2, p.197-213.
- Guthrie, E.R. 1957. *The psychology of learning*. New York : Harper.
- Howden, J. & Kopiec, M. 2002. *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. 1996. *Pratico-pratique, coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*. Montréal : Mosaïque Consultants En Education.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. 2009. « An educational psychology success story : Social interdependence theory and cooperative Learning ». *Educational Researcher*, n° 5, p. 265-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1990. Cooperative Learning and achievement. In *Cooperative Learning : Theory and research*. New York : Praeger.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1980. « Integrating handicapped students into mainstream». *Exceptional Children*, n°47, p. 90-98.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. 2007. «The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings ». *Educational Psychology Review*, n°1, p.15-29.
- Millis, B.J., Cottel, P.G. 1998. *Cooperative learning for higher education faculty*. USA : American Council On Education Oryx Press.
- Slavin, R. E., Tanner, A. 1979. «Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning ». *Journal of Educational Research*, n° 5, p. 294-298.
- Shirk, S. 1982. *Competitive comrades*. Berkeley & Los Angeles : University of California Press.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. 2003. «Cooperative learning and achievement : Theory and research». In *Handbook of psychology : Educational psychology*, Vol. 7., p. 177-198. New York: John Wiley & Sons.
- Vienneau, R. 2011. *Apprentissage et Enseignement : Théories et Pratiques*. Paris : Chenelière Education.
- Zeng, X. 2010. « Construction de savoirs en matière de civilisation française par un apprentissage coopératif en autonomie- expérience menée à l'Université Sun Yat-sen avec des étudiants de FLV1». *Synergies Chine*, n°5, p.157-168.

Notes

1. *Cooperative learning rarely exists at any level of education in China. Study was organized individually, with no collective goal. Furthermore, the structure of educational selection and job assignment placed classmates in direct, face to-face competition with each other.*
2. <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2339682630> [consulté le 07/07/2016].
3. Voir Unité 4 et Unité 5 du Nouveau Rond-Point Pas à Pas B1.1. p.39 et p.48.