

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

Zeng Xiaoyang
Université Sun Yat-sen, R.P. Chine



Synergies Chine n° 5 - 2010 pp. 157-168

La conception sociale de la langue met en relief l'importance de l'apprentissage coopératif pour les apprenants de langue en autonomie. Notre expérience menée avec des étudiants de FLV1 montre que les apprenants approuvent la participation à la construction du savoir mais sous-estiment la coopération avec leurs pairs. Afin de mieux développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'autonomie et à la coopération, l'enseignant et les apprenants doivent repenser la conception de l'enseignement et de l'apprentissage et doivent redéfinir le rôle de chacun dans les activités d'enseignement/apprentissage.

Mots-clés : *apprentissage en autonomie ; apprentissage coopératif ; français langue vivante 1*

The social conception of langue highlights the importance of collaborative learning in autonomous language learning. Our experience with Chinese college students learning French as a First Language shows that students approve of participation in construction of knowledge but underestimate cooperation with their classmates. It is suggested that, in order to develop students' autonomous and collaborative capacity, teacher and students should re-consider the concept of teaching and learning, and redefine their role in teaching activities.

Key Words: *learner autonomy; collaborative learning; French first foreign language*

语言的社会性本质使得协作学习对外语学习者自主学习活动的支持和促进作用尤为显著。本文是一项基于在语言课堂中引入学习者自主式协作学习成果的教学实践活动的研究报告。调查显示，学习者认同通过自主学习主动参与知识构建的学习形式，但他们的协作学习的意识仍需要得到引导与培养。本文认为，发展学习者的自主式协作学习能力需要教师和学生双方重新思考传统的教与学的观点，重新定位各自在教学活动中的角色。

关键词：自主学习；协作学习；法语教学

L'apprentissage en autonomie est aujourd'hui en pleine expansion. Reposant sur l'autonomie et l'individualisation de l'apprentissage, les théories

constructivistes considèrent que l'apprentissage est un processus social dans lequel l'apprenant construit positivement son propre savoir à travers les interactions avec son environnement social. En tant que fait social, la langue voit ses significations se construire à travers les interactions et les négociations entre interlocuteurs. En accord avec cette conception de l'apprentissage, il est naturel d'accorder une attention particulière à l'importance de l'apprentissage coopératif dans l'acquisition d'une langue étrangère. Nous basant sur les théories de l'apprentissage coopératif en autonomie, nous avons mené une expérience avec les étudiants « spécialistes » de français de première année à l'Université Sun Yat-sen, dans la perspective de développer un moyen efficace d'intégrer dans la classe dite traditionnelle les productions des apprenants et d'encourager ces derniers à construire dynamiquement leurs savoirs par la création d'une atmosphère favorable à l'autonomie et à la coopération.

1. Bref rappel de l'apprentissage coopératif en autonomie

L'apprentissage en autonomie s'est développé depuis les années 1980. Bien que ses définitions soient multiples, les chercheurs sont presque unanimes à considérer que l'apprentissage en autonomie désigne à la fois une capacité à prendre en charge de son apprentissage et une attitude d'apprentissage. L'apprenant devient responsable de son apprentissage : il fixe lui-même l'objectif, choisit le contenu de son étude, dresse le plan et les stratégies de son parcours, contrôle le processus de son apprentissage et évalue sa réalisation (Holec, 1981 ; Little, 1991 ; Dam, 1995 ; Dickinson, 1995 ; Benson, 1996). Ceci dit, l'autonomie n'implique en rien un travail isolé. Tout au contraire, la recherche sur l'autonomie met en valeur à la fois l'interdépendance positive qui souligne l'apport nécessaire et indispensable de chaque membre du groupe à la réussite de ce dernier et les habiletés créatives interpersonnelles du processus (Candy, 1991). Selon Allwright (1990), l'apprentissage en autonomie consiste en un équilibre mouvant entre le développement individuel de l'apprenant autonome et son interdépendance vis-à-vis des apprenants. Ryan (1991) indique que l'interdépendance positive permet de développer chez l'apprenant une aptitude à l'autonomie. Dam (1995) souligne également que l'apprenant ne peut acquérir d'autonomie qu'à travers ses interactions avec les autres. Quant à Pemberton (1996), il insiste particulièrement sur l'importance d'un environnement interpersonnel détendu, amical et positif comme paramètre important du développement de l'autonomie d'apprentissage (cité par Deng 2004).

Dans le cadre scolaire, l'apprentissage coopératif se réalise principalement à sur deux niveaux, les interactions apprenants / enseignant et les interactions apprenants / apprenants. Le fait que l'apprenant effectue son apprentissage en autonomie ne sous-entend nullement que l'enseignant s'efface des activités, mais que le rôle de chacun soit redéfini. L'apprenant est placé au centre de l'activité; quant à l'enseignant, il joue un nouveau rôle d'accompagnateur, de conseiller, de négociateur et se place dans une position de guide plutôt que de détenteur et diffuseur de connaissances. Des études soulignent le besoin affirmé des apprenants quant à une présence enseignante, sécurisant l'apprentissage à différents niveaux tels les capacités et les stratégies d'apprentissage, la persévérance de l'apprenant, l'environnement de travail, les différentes

ressources disponibles etc., et cette guidance est recherchée tant au plan intellectuel qu'affectif (Lee, 1998 ; Gardner & Millet, 1999 ; Wang, 2007). Les (bonnes) relations entre l'enseignant et l'apprenant permettent ainsi à ce dernier de réaliser son apprentissage dans un environnement d'apprentissage favorable. Néanmoins, les échanges entre l'enseignant et l'apprenant sont dans la plupart des cas relativement limités, et l'apprentissage coopératif prend, dans une plus large mesure, la forme d'interaction apprenants/apprenants. Selon Littlewood (1996), les échanges et coopérations entre les apprenants sont favorables à l'accroissement de l'efficacité de l'apprentissage en autonomie.

D'autre part, l'apprentissage coopératif trouve ses fondements théorique et empirique dans les sciences humaines et sociales telles la psychologie, la pédagogie et la sociologie. Toutes les études affirment que l'acquisition de connaissances est un processus social et que l'apprentissage en autonomie présente un double caractère tant individuel que social. Fondateur du socioconstructivisme, Vygostky met en lumière le rôle majeur de l'interaction sociale avec autrui dans la zone de développement proximal, et avance la thèse que la société joue un rôle important de soutien et de conseil dans l'apprentissage et le développement de l'individu. Vygostky affirme également que l'apprentissage coopératif représente la forme la plus planifiée et la plus systématique des interactions (cité par Woolfolk, 2005). Bruner indique de même que l'apprentissage coopératif développe chez l'apprenant la capacité de résoudre des problèmes, et selon lui, le soutien des pairs permet d'intérioriser à la fois les connaissances et les compétences d'analyse critique pour pouvoir ensuite les convertir et se les approprier (cité par Hu, 2004). Le rapport intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans* soumis à l'Unesco en 1996 par la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle mérite également d'être cité. Ce rapport préconise que l'éducation doit être fondée sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être, la 3^{ème} composante en constituant le fondement. En effet, apprendre à vivre ensemble signifie apprendre à établir de bonnes relations humaines, à développer un esprit de corps afin de réaliser des projets communs.

En didactique des langues étrangères, l'importance de l'apprentissage coopératif dans l'acquisition d'une langue se manifeste dans une conception sociale de la langue. Selon Halliday et Hymes, représentants de la linguistique fonctionnelle, le langage est un système cognitif social et se développe dans l'assimilation des langues des autres au travers d'interactions sociales. Les auteurs indiquent par conséquent que l'enseignement des langues se doit d'insister sur la formation de communautés langagières qui utilisent la langue cible pour réaliser des tâches de communication authentiques. En outre, Halliday (1985/1994) avance les concepts de métafonctions idéationnelle et interpersonnelle de la langue et indique que l'être humain utilise le langage en vue d'une double finalité, à savoir exprimer ses idées et établir des relations interpersonnelles (cité par Hu, 2004). La finalité potentielle de l'expression langagière est donc de communiquer afin de parvenir à établir des relations interpersonnelles. Ces deux métafonctions sont en effet intrinsèques et parties intégrantes du langage. Long et Porter ajoutent que l'apprentissage coopératif offre aux apprenants de langue divers avantages, tels multiplier les occasions d'utiliser la langue cible,

se perfectionner dans cette dernière, renforcer leur motivation, apaiser leur inquiétude lors des communications en langue cible et permettre de tenir compte des caractéristiques des statuts qui différencient les membres du groupe (cité par Yuan, 2007). Par ailleurs, *le Cadre européen commun de référence pour les langues* insiste également sur le fait que l'apprenant d'une langue est considéré comme un « acteur social » et que l'apprentissage des langues favorisera « une communication internationale plus efficace », « une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle ». Le Conseil de l'Europe soutient les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident à « se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils [les apprenants] ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. » (CECR, 2000, pp4-11)

Il ressort de ces éléments que l'apprentissage coopératif dans des activités en autonomie menées par les apprenants de langue s'inscrit dans la conception actuelle de la didactique des langues d'une part, et répond d'autre part à la conception sociale de la langue développée par tout un courant de la linguistique. L'apprentissage coopératif permet aux apprenants autonomes d'exploiter pleinement leurs compétences linguistiques, de maintenir une attitude positive par rapport à l'apprentissage et d'accroître l'efficacité de ce dernier.

2. Une expérience d'apprentissage coopératif en autonomie : cours expérimental sur la culture française sous forme de PowerPoint (PPT) et démonstration en classe.

Le volet « un peu de civilisation française » fait partie intégrante du cours de « Français fondamental », cours adressé aux étudiants de FLV1 et est essentiellement axé sur l'acquisition de connaissances morphosyntaxiques. En effet, comme son intitulé l'indique, ce volet ne présente que quelques rudiments d'un aspect de la civilisation française liés ou non au contenu de chaque leçon. En ce sens, il ne constitue pas un cours de civilisation française proprement dit, mais vise plutôt à initier les étudiants à la civilisation française et à les motiver dans leur apprentissage du français. Dans la classe « traditionnelle », l'enseignant, détenteur et diffuseur des connaissances, « fait son cours » autour de thèmes définis par le manuel. Vu les abondantes ressources autour de la culture française accessibles sur Internet, dans différents types d'ouvrages, de magazines et de journaux à portée de main des étudiants, l'enseignante que nous sommes a décidé de déléguer « l'autorité » aux étudiants en les chargeant de préparer en petits groupes des exposés en matière de culture française sous forme de PowerPoint (désormais PPT) et d'en faire une présentation devant la classe au rythme d'un groupe par semaine. Nous avons souhaité, à travers cette expérience, développer chez les apprenants la capacité d'élaborer en coopération leurs propres savoirs, d'élever le taux de participation aux activités pédagogiques réalisées en classe et de satisfaire en même temps le désir des apprenants d'utiliser la langue cible en situation authentique.

2.1 Contenus et déroulement de cette activité

Afin d'assurer la participation active de chaque étudiant à la réalisation d'une tâche collective, nous avons limité les membres de chaque groupe à 2 ou 3 personnes. Les 30 étudiants de 1^{ère} année se sont ainsi constitués en 13 groupes. Vu les thèmes plus ou moins aléatoires de chaque volet « un peu de civilisation française », nous avons décidé de ne pas cantonner les étudiants dans les thèmes proposés par le manuel, ils étaient donc totalement libres du choix de leur sujet, la seule condition étant d'éviter les redondances avec les thèmes retenus par les autres groupes. Compte tenu du principe de la « classe équitable » (Cohen, 2008), nous avons exigé que chaque production collective fasse apparaître les contributions de chacun, et avons de ce fait souligné le fait que le groupe est un collectif dont les membres s'entraident et coopèrent pour réaliser un objectif commun, et qu'une évaluation collective serait attribuée au groupe. Nous souhaitons en effet élever le taux de coopération et de participation de tous les membres d'une part, et nourrir leur sens des responsabilités face à une tâche collective, d'autre part.

La durée de chaque exposé a été fixée à 40 minutes, réparties en 25 minutes de présentation et 15 minutes de discussion autour du thème. Lors des deux premiers exposés, nous avons remarqué que les étudiants se cantonnaient à la lecture des textes affichés sur les PPT ou préparés à part. Quant au public, il restait dans un état d'écoute passive. Pour briser le monologue des conférenciers et le silence du public, nous avons suggéré à partir de la troisième exposé que chaque groupe prépare plusieurs séries de questions à poser au public lors de l'exposé et annonce le thème traité une semaine à l'avance pour que le public puisse s'informer en amont sur le sujet et prépare à son tour des questions pour les conférenciers.

Ces recadrages se sont avérés très positifs et porteurs de conflits sociocognitifs entre les conférenciers et le public et puisque nous avons pu constater que durant les présentations qui ont suivi, la classe entière a fait preuve d'un réel enthousiasme. Les séquences Questions/Réponses ont élevé considérablement le taux d'interaction et de participation de toute la classe, et en guise de stimulation, certains groupes ont préparé pour leurs pairs donnant les bonnes réponses aux questions posées, des récompenses sous forme de sucreries. Quant à l'enseignante que nous sommes, elle ne s'efface pas des activités menées par les étudiants, mais adopte un rôle d'animatrice, encourage les interactions entre les conférenciers et le public, sollicite toute la classe par des questions concernant le contenu des PPT et apporte des ajouts, des développements et des modifications en cas de nécessité. Chaque exposé a rencontré des applaudissements chaleureux, et une atmosphère amicale, détendue, agréable et interactive s'est ainsi développée au sein de la classe.

Tout au long de ces activités, les groupes ont créé une série de PPT sur des thèmes montrant une grande diversité de la culture française, allant du sport à la littérature, en passant par la mode, le vin, la musique, la peinture, l'enseignement supérieur, le cinéma, les coutumes, l'architecture, les monuments historiques, les célébrités en France, etc. La plupart des travaux

ont été réalisés dans un environnement multimédia avec des images, des textes, des séquences sonores et vidéos. Il nous faut avouer que l'enseignante que nous sommes n'est pas toujours à la hauteur des compétences informatiques des étudiants! En outre, les thèmes traités ont largement dépassé le contenu du volet « civilisation » accompagnant la méthode de français en usage à l'université, certains travaux obligeant même l'enseignante à se préparer afin d'intervenir efficacement en classe, ce qui constitue pour l'enseignant une véritable occasion de renouveler et d'actualiser ses connaissances.

Nous avons par ailleurs constaté que chaque groupe a su tirer profit des expériences des groupes précédents, en soignant davantage le contenu et la réalisation de son PPT ainsi que le style de sa démonstration, afin d'optimiser la présentation de son travail devant toute la classe. Devant l'enthousiasme des étudiants, l'enseignante a prolongé ces séances de 20 minutes, portant ainsi à 40 minutes la présentation même et à 20 minutes les discussions. Cependant, malgré cet allongement de la durée des exposés, rares sont les groupes qui ont su respecter cette limite de temps, incitant de ce fait l'enseignante à réfléchir à des stratégies de gestion temporelle de ces séances afin de ne pas avoir à interrompre trop brutalement le travail des apprenants pour les futures activités.

2.2 Enquête sur l'attitude des apprenants face à l'apprentissage coopératif en autonomie

A la fin du semestre, un questionnaire a été distribué aux participants de cette expérience afin de se faire une idée plus précise de leurs représentations face à l'apprentissage en autonomie et l'apprentissage coopératif. Le questionnaire se composait de questions à choix multiples, dans lesquelles était prévu un espace à remplir librement par les enquêtés, et des questions ouvertes. Sur les 30 questionnaires, 27 ont été retournés à l'enseignante dûment remplis. Cet échantillon, après diverses observations et comparaisons d'avec les promotions antérieures, s'est révélé très représentatif de la population apprenante de FLV1 en Chine, car nos apprenants viennent de toute la Chine.

2.2.1 Attitude des apprenants à l'égard de la construction des connaissances par l'apprentissage en autonomie

Selon les réponses obtenues, tous les enquêtés ont choisi un thème qui les intéressait, 59% d'entre eux ayant au préalable une certaine connaissance du thème choisi, et tous souhaitant découvrir ou approfondir leurs connaissances sur le thème en question par la réalisation de PPT. Au niveau des ressources, elles provenaient principalement d'Internet (93% des enquêtés), d'ouvrages divers (30%) et de journaux/magazines (15%).

La majorité absolue des enquêtés affirme que la réalisation et la présentation en public des PPT sur un aspect de la culture française profitent à leur apprentissage du français en développant leurs savoir-faire tant à l'oral qu'à l'écrit, et contribuent au développement personnel. A la question *Estimez-vous que votre propre réalisation des supports pédagogiques sur la culture française vous aide dans votre apprentissage du français ?*, seul un enquêté

a donné une réponse négative, mentionnant l'oubli de son travail une fois sa réalisation achevée. Les 26 autres ont répondu positivement et fournissent les raisons suivantes (tableau 1) :

Ce travail permet d'approfondir mes connaissances sur la culture française et augmente mon intérêt pour l'apprentissage du français	81%
Ce travail me fait pratiquer l'expression écrite en français	73%
Ce travail exerce ma compétence du traitement et de l'analyse de documents en français	69%
Ce travail me fait pratiquer la compréhension écrite en français	62%
Ce travail m'incite à penser en français	8%
Le total des pourcentages est supérieur à 100, les enquêtés ayant pu donner plusieurs réponses (Il en est de même pour les tableaux ci-après)	

L'enquêté ayant répondu négativement à cette question a donné une réponse du même type à la question suivante : *Estimez-vous que votre démonstration devant la classe profite à votre apprentissage du français ?* Pour cet enquêté, l'activité proposée a été assimilée à un simple « devoir » demandé par le professeur, sans aucune différence par rapport aux exercices plus traditionnels. Les 26 autres réponses positives justifient ainsi leur choix : (tableau 2)

La présentation en public me fait pratiquer l'expression orale en français	85%
La présentation en public me fait connaître mes points forts et faibles, et me permet d'adopter des stratégies d'études qui me conviennent	54%
Les séances de Questions/Réponses m'incitent à réagir en français	50%
La présentation en public augmente mon intérêt et ma confiance dans l'apprentissage du français	46%

A la différence des deux questions précédentes, la question suivante a reçu une réponse unanimement positive de nos enquêtés :

Tableau 3 : *A part l'apprentissage du français, estimez-vous que la réalisation et la présentation en public des supports pédagogiques vous sont bénéfiques ? Si oui, en quoi ?*

Augmenter la confiance en soi et le courage	77%
Elever la capacité et la confiance pour exprimer des opinions personnelles en public	62%
Elever la capacité de recherche, de traitement et d'analyse d'informations	54%
Augmenter la motivation pour l'étude	45%
Développer l'habileté d'agir selon des circonstances particulières	31%
Développer des habiletés en relations humaines et la capacité de coopérer	21%
Augmenter l'aptitude d'effectuer des recherches approfondies et d'accomplir des tâches	15%

A part les quatre compétences linguistiques, un pourcentage élevé des enquêtés affirme avoir progressé en intervention publique, comme le soulignent les nombreuses réponses concernant la capacité et la confiance d'exprimer des opinions personnelles en public (62%) et l'habileté d'agir selon des circonstances particulières (31%). En effet, la capacité de s'exprimer en public

est importante pour un apprenant de langue, car elle reflète l'état de son interlangue. Cependant, ce qui mérite particulièrement notre attention, c'est que dans les trois tableaux précédents, la plupart des enquêtés mentionnent à plusieurs reprises l'effet positif de cette activité, ayant une répercussion sur leur motivation et leur confiance dans l'apprentissage de la langue. L'attitude de l'apprenant à l'égard de la langue cible joue un rôle particulièrement important dans la réussite de son apprentissage, et contribue à élever sa motivation pour l'apprentissage. Les apprenants de langue témoignent généralement de vives curiosités pour la culture apparentée à la langue cible, et ce type d'activité les encourage à acquérir des connaissances de cette culture par l'apprentissage en autonomie. Le fait de partager ces connaissances acquises avec leurs pairs est sans aucun doute un moyen efficace de stimuler et de maintenir leur intérêt et leur confiance en leur apprentissage. En outre, 21% des enquêtés soulignent l'amélioration de leurs habiletés en matière de relations humaines et de coopération (nous y reviendrons).

Sur les 27 enquêtés, 26 déclarent avoir éprouvé de la satisfaction après la réalisation et l'exposé de leur production, satisfaction issue à la fois de la reconnaissance de leurs compétences (92%), de l'appréciation du public (58%) ou d'une passion suscitée chez ce dernier (50%). Seul un enquêté a ressenti une certaine frustration en soulignant que sa démonstration n'avait pas provoqué l'effet escompté. Gardner et MacIntyre (1993) considèrent le désir d'achever un but, les efforts dépensés et la satisfaction de la tâche accomplie comme trois composantes de la motivation. En effet, ces trois composantes sont complémentaires pour mener à bien tout travail. La satisfaction de la tâche accomplie est une évaluation positive de l'apprenant envers le processus de son apprentissage et le résultat obtenu, et les appréciations des autres lui procurent également de la satisfaction. Cette double satisfaction renforce l'attitude positive de l'apprenant ainsi que sa stimulation par rapport à son propre apprentissage et aux interactions avec ses pairs. Dans un tel contexte de satisfaction consécutive à la réalisation de cette tâche, rien d'étonnant alors de constater que tous nos enquêtés souhaitent bénéficier d'occasions futures de présenter devant la classe le produit de leur apprentissage en autonomie. Ils considèrent que l'exposé devant un public leur permet d'exercer leurs compétences d'expression orale en public (93%), d'évaluer le résultat de leur apprentissage et de découvrir leurs points forts et faibles (81%) et d'exercer leur capacité de recherche et de traitement d'informations (74%). 44% d'entre eux y voient également une occasion exceptionnelle de faire connaître leurs talents. Nous constatons que les étudiants approuvent quasi entièrement cette modalité pédagogique. Leurs réactions révèlent d'ailleurs que cette activité va au-delà d'une simple acquisition de connaissances relatives à la langue cible, et leur permet également de développer et d'exercer leurs habiletés concernant les relations interpersonnelles. Cette attitude positive favorisera certainement leurs apprentissages ultérieurs.

2.2.2 L'attitude des étudiants à l'égard de l'apprentissage coopératif

Notre activité a aussi pour objectif de développer chez les étudiants, à travers l'accomplissement de tâches collectives, le sens de la coopération, et de créer une ambiance interactive amicale afin de développer l'autonomie

dans l'apprentissage. Le travail en équipe est effectivement la base de l'apprentissage coopératif, la formation des équipes variant selon le besoin et le type des activités. Dans la mesure où chaque apprenant a des goûts et des centres d'intérêt différents, aucune condition n'a été posée quant à la formation des groupes, si ce n'est le nombre de coéquipiers ne devant excéder trois personnes afin d'assurer une participation active et équitable de tous.

Les étudiants ont donc toute la liberté de choisir leurs partenaires. Les données recueillies indiquent que la plupart des groupes se forme généralement par centres d'intérêt communs (48%), ou par relation entre colocataires (48%). Tous les enquêtés se montrent favorables à la coopération avec leurs pairs et estiment que cette dernière permet de se répartir le travail (96%), de conjuguer les compétences et les efforts de chacun pour la collecte et le traitement des informations (77%), de s'aider mutuellement et de progresser ensemble (62%), et enfin de s'informer quant au choix des thèmes à travailler (46%). Trois enquêtés soulignent en particulier que les activités à caractère coopératif forgent leurs habiletés sociales, et que la participation à une équipe est une excellente occasion d'établir et de renforcer le sentiment amical avec les pairs. De ces réponses, il ressort que les étudiants développent un sentiment d'appartenir à un collectif et bénéficient mutuellement des contributions de leurs coéquipiers. L'établissement de ce sentiment social consolide à son tour les bases de l'apprentissage coopératif. Les enquêtés énumèrent d'ailleurs leurs activités préférées, qui sont les jeux de rôle (26%), les activités de théâtre (26%), les discussions en petits groupes (19%), les séquences vidéo (7%), les chansons (7%) et les exposés journaliers à tour de rôle (7%). Il est à noter que ces activités prennent pour la plupart une forme coopérative.

Cependant, à la question *Désirez-vous continuer d'accomplir d'autres tâches d'études avec vos coéquipiers actuels ? Pourquoi ?* (tableau 4), les avis divergent :

réponse		raisons	
Rester dans le même groupe	55%	Mes coéquipiers actuels sont efficaces, travailleurs et sérieux	67%
		Nous avons de bonnes expériences de coopération	60%
		Nous nous entendons bien, nous pouvons nous entraider et progresser ensemble	53%
		Nous avons des goûts communs	27%
Changer de partenaires	45%	De nouveaux coéquipiers m'apporteraient de nouvelles idées, de nouveaux points de vue et de nouvelles connaissances	83%
		Coopérer avec différentes personnes élargirait mon cercle d'amis et développerait mes habiletés sociales	75%

Les enquêtés désirant travailler avec leurs partenaires actuels mettent en valeur les bonnes expériences de coopération vécues ensemble. Ceux qui désirent changer de partenaires souhaitent tirer profit de l'apprentissage coopératif par davantage de canaux. Les apprenants souhaitant intégrer une nouvelle équipe sont 25% à ne poser aucune condition sur les membres de leur groupe de travail, ce qui souligne l'importance de leur désir de contact avec un maximum de leurs

pairs, les autres exigeant de leurs nouveaux partenaires un esprit d'équipe (42%), le sens des responsabilités (33%), l'esprit créatif et l'affirmation de leur opinion personnelle (25%). Qu'ils souhaitent ou non changer de partenaires, les enquêtés semblent bien conscients des avantages que l'apprentissage coopératif leur apporte. Du point de vue du développement des habiletés coopératives des apprenants, l'hétérogénéité dans un groupe est à favoriser, et de ce fait, il est préférable d'encourager les apprenants à changer autant que possible de partenaires afin de multiplier au maximum les échanges constructifs à travers les divers conflits socio-cognitifs.

Cela dit, lorsque nous demandons aux enquêtés de classer par ordre d'importance dans leur réussite les éléments suivants : « l'occasion de pratiquer en situation réelle le français à l'oral et/ou à l'écrit », « les exercices structuraux en classe », « l'effort personnel », « le cours dispensé par le professeur » et « l'entraide des pairs », ce dernier élément est curieusement placé par la majorité absolue des enquêtés au dernier rang. « L'effort personnel » dépasse largement les autres items et occupe la première (pour 70% des enquêtés) ou la deuxième place (pour 19% des enquêtés) ; ce phénomène implique que la plupart des enquêtés se rendent parfaitement compte de l'important rôle que l'apprenant joue dans son propre apprentissage. « Le cours dispensé par le professeur » occupe majoritairement la deuxième position (pour 52% des enquêtés), et 7% des enquêtés le placent en tête de leurs choix. La majorité des enquêtés considère que « les exercices structuraux en classe » ne sont pas très importants et les classent soit à l'avant-dernier rang (52%) soit au dernier (22%). Contrairement à toute attente, seuls 22% et 7% des enquêtés ont placé « l'occasion de pratiquer en situation réelle le français à l'oral et/ou à l'écrit » respectivement en tête ou en deuxième position. La majorité (71%) plaçant cet élément après « l'effort personnel » et « le cours dispensé par le professeur » ne partage évidemment pas l'idée constructiviste que la langue ne peut être enseignée mais apprise dans les échanges et la pratique. Il est donc naturel que « l'entraide des pairs » trouve sa place au dernier ou à l'avant-dernier rang (respectivement pour 78% et 19% des enquêtés), soit 97% des enquêtés qui estiment que l'importance de l'apprentissage coopératif avec les pairs n'est pas manifeste. Un enquêté se plaignant de n'avoir aucune occasion de pratiquer le français a également positionné l'apprentissage coopératif avec les pairs en dernière position, soulignant que l'apprentissage des langues dépend essentiellement de l'entraînement personnel et de l'accumulation individuelle de connaissances linguistiques. En fait, si les enquêtés ne nient certes pas l'importance des interactions, ils ne considèrent, dans la plupart des cas, que les professeurs ou les natifs comme interlocuteurs 'valables'. Les observations en classe le prouvent également. Un pourcentage élevé des étudiants ne prête pas attention aux interventions de leurs pairs, et lorsque ces derniers prennent la parole, les premiers préparent en cachette leurs propres interventions sans considérer celui ou celle qui a pris la parole. Ecouter ne signifie qu'écouter le professeur et écouter les natifs, mais non écouter les pairs. L'envie de communiquer avec des locuteurs plus compétents que soi-même est compréhensible, mais en réalité, ces deux types d'interlocuteurs sont précisément ceux avec qui la plupart des apprenants du français ont le moins de contacts. Comment aider les étudiants à comprendre l'importance de travailler avec leurs pairs et les aider

à parvenir à la co-construction du savoir ? Cela implique sans aucun doute une double modification de conception de l'apprentissage et de l'enseignement, les acteurs concernés, tant les apprenants que les enseignants, devant y prêter une attention toute particulière.

3. En guise de conclusion

L'apprentissage coopératif en autonomie reflète pleinement le principe de centration sur l'apprenant et les principes de la didactique des langues étrangères ; telles la tâche, l'autonomie et la coopération. Dans un environnement d'apprentissage coopératif en autonomie, l'enseignant joue un nouveau rôle d'animateur, d'accompagnateur plutôt que détenteur de savoirs. Ce changement de rôle ne se réalise pourtant pas sans difficultés. Comment l'enseignant peut-il déléguer son « pouvoir enseignant » aux étudiants ? Comment éviter à l'enseignant en même temps d'intervenir trop fréquemment ou trop directement dans le travail des groupes et d'abandonner complètement sa fonction en laissant aux étudiants la responsabilité totale durant le processus d'apprentissage ? Comment mesurer le degré d'intervention et de délégation afin de créer un environnement favorable à la construction du savoir par les apprenants ? Toutes ces questions méritent examen. Du côté des apprenants, la réalisation de tâches au plus proche de situations authentiques leur permet d'acquérir des connaissances en appliquant leurs savoir-faire et met en jeu leurs initiatives et leurs responsabilités face à l'apprentissage. Comme l'enseignant, les apprenants effectuent un changement de rôle, et deviennent à la fois récepteurs et diffuseurs actifs des connaissances plutôt que récepteurs passifs. Ils se placent ainsi dans une réelle dynamique de construction de leur savoir plutôt que dans une situation de dépendance par rapport à l'enseignant ; ils coopèrent pour apprendre plutôt que d'apprendre dans la solitude. Cette expérience indique pourtant qu'un certain nombre d'apprenants sous-estime les contributions que leurs pairs peuvent leur apporter au sein de l'apprentissage. Enfin, dernier point, comment aider les apprenants autonomes travaillant en coopération à structurer leur travail afin d'assurer une participation équitable de tous dans le processus d'une réelle co-construction et appropriation du savoir ? A l'enseignant également d'y réfléchir pour favoriser chez les apprenants l'interdépendance positive et les habiletés coopératives.

Notes

* Les étudiants en Chine vivent généralement sur le campus universitaire et se regroupent par chambres-dortoirs.

¹ Ce travail a été mené dans le cadre des Recherches et réformes en didactique de l'Université Sun Yat-sen Année 2009 (2009年中山大学教学改革研究课题研究成果).

² Remerciements: Nous tenons à remercier vivement Mademoiselle Frédérique Aron pour ses relectures et ses remaniements minutieux de notre article.

Bibliographie

- 邓鹏鸣. 发展外语习得者的自主学习意识. 四川外语学院学报, 2004, (3).
- 胡壮麟. 大学英语教学的个性化、协作化、模块化和超文本化. 外语教学与研究, 2004, (5).
- 王艳. 自主学习者对教师角色的期待. 外语界, 2007, (4).
- 袁威. 自主-合作学习法与英语教学的整合策略. 黑龙江高教研究, 2007, (12).
- Allwright D., 1990. *Autonomy in Language Pedagogy*, University of Lancaster: CRILE Working Paper 6.
- Benson P., 1996. «Concepts for Autonomy in Language Learning». In Pemberton (ed.), *Talking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Bruner J., 1985. «Vygotsky: An historical and conceptual perspective». In *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press.
- Cohen E. «La construction sociale de l'équité dans les classes». [Http://www.coopquebec.coop/upload/cqcm/editor/pdf/texte_elizabeth_cohen.pdf](http://www.coopquebec.coop/upload/cqcm/editor/pdf/texte_elizabeth_cohen.pdf) (consulté le 08/09/2008)
- Dam L., 1995. *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dickinson, L. , 1995. « Autonomy and motivation: a literature review». *System*, 23/2, pp. 165-174.
- Gardner R.C. & MacIntyre P.D. « A Student's contributions to Second-language Learning. Part II: Affective variables». In *Language Teaching*, 26, pp. 1-11.
- Halliday M.A.K., 1985/1994. *An Introduction to Functional Grammar* . London: Edward Arnold.
- Holec H. , 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle. [Http://www.unesco.org/delors/delors_delors_f.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_delors_f.pdf) (consulté le 08/09/2008)
- Lee I., 1998. « Supporting great autonomy in language learning». *ELT Journal*, 52/4, pp. 282-289.
- Little D., 1991. *Learner Autonomy : Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood W., 1996. « Autonomy: An anatomy and a framework». In *System*, 24/4, pp. 427-435.
- Long M. & Porter P., 1985. « Group work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition». In *TESOL Quarterly*, 2, p.228.
- Ryan R.M., 1991. « The nature of the self in autonomy and relatedness». In Strauss J. & Goethals R. (eds.). *The Self interdisciplinary Approaches*. New York: Springer.
- Woolfolk A., 2005. *Educational Psychology*. Version chinoise éditée par Les Editions pédagogiques du Jiangshu.