Attitudes des étudiants d'espagnol et français à l'égard de l'apprentissage coopératif

Šantek, Helena

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:171846

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-23**

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

STAVOVI STUDENATA ŠPANJOLSKOG I FRANCUSKOG JEZIKA O SURADNIČKOM UČENJU

Studentica:

Helena Šantek

Mentorica:

dr.sc. Andrea Beata Jelić

Komentorica:

dr.sc. Lidija Orešković Dvorski

Zagreb, 14.07.2021.

Université de Zagreb

Faculté de Philosophie et Lettres

Département des langues et des littératures romanes

ATTITUDES DES ETUDIANTS D'ESPAGNOL ET FRANÇAIS A L'EGARD DE L'APPRENTISSAGE COOPERATIF

L'étudiante:

Helena Šantek

Les professeures:

dr.sc. Andrea Beata Jelić

dr.sc. Lidija Orešković Dvorski

Zagreb, 14/07/2021

SAŽETAK:

U suvremenoj nastavi stranih jezika često su prisutne grupne aktivnosti u kojima učenici rade zajedno kako bi riješili neki problem. Takav način rada naziva se suradničko ili grupno učenje. Autor Trujillo (2002) smatra da grupne aktivnosti rezultiraju boljim poznavanjem koncepata te učenici, u radu s drugima, usavršavaju svoje komunikacijske i lingvističke kompetencije. Također, autor tvrdi da rad u grupi pridonosi razvijanju socijalnih vještina i sposobnosti rješavanja problema.

Ovaj diplomski rad bavi se stavovima studenata španjolskog i francuskog jezika o suradničkom učenju. Analizirat ćemo stavove studenata o suradničkom učenju i njihova iskustva u vezi s tim načinom rada. Utvrdit ćemo percipiranu zastupljenost suradničkog učenja u nastavi na pojedinoj studijskoj grupi te prikupiti studentske prijedloge za nastavnu praksu na sveučilišnoj razini.

U prvom dijelu rada detaljno ćemo prikazati koncept suradničkog učenja i ulogu koju takav način rada ima u nastavi stranih jezika. Također, govorit ćemo o osnovnim načelima i smjernicama organizacije takvih aktivnosti te istaknuti uloge nastavnika. Predstavit ćemo prednosti, ali i nedostatke takvog načina učenja, te pokušati utvrditi njegovo mjesto u nastavi stranih jezika.

U drugom dijelu ćemo prikazati rezultate našeg istraživanja o stavovima studenata prema suradničkom učenju kao i prema percipiranoj zastupljenosti tog načina rada na studiju. Sudionici istraživanja su studenti francuskog i španjolskog jezika, a podaci će se prikupiti pomoću upitnika. Očekujemo da će rezultati istraživanja pokazati da neki studenti imaju pozitivan stav prema takvom načinu rada i smatraju da grupne aktivnosti olakšavaju i pospješuju proces učenja stranog jezika. S druge strane, neki studenti će pokazati otpor prema takvim aktivnostima, a razlozi njihovog negativnog stava su različiti. Također, očekujemo da je, prema mišljenju studenata, suradničko učenje srednje zastupljeno u sveučilišnoj nastavi na obje studijske grupe. Na kraju ćemo se osvrnuti i na ideje studenata za poboljšanje organizacije grupnih aktivnosti u nastavi stranih jezika.

KLJUČNE RIJEČI: suradničko učenje, grupno učenje, rad u grupi, strani jezik, modeli učenja, aktivna nastava

RÉSUMÉ :

Dans l'éducation contemporaine des langues étrangères nous pouvons remarquer la présence des activités groupales dans lesquels les étudiants travaillent ensemble afin de résoudre un problème. Ce type de travail se dénomme l'apprentissage coopératif. L'auteur Trujillo (2002) considère que les activités de groupe contribuent à une meilleure compréhension des concepts et que, en travaillant avec d'autres personnes, les étudiants perfectionnent leurs compétences communicatives et linguistiques. De la même manière, l'auteur affirme que le travail en groupe soutient le développement des habiletés sociales et de résolution des problèmes.

Cette thèse traite des attitudes des étudiants des langues et littératures françaises et espagnoles à l'égard de l'apprentissage coopératif. Nous analyserons les attitudes des étudiants à propos de l'apprentissage coopératif et leurs expériences avec ce type de travail. Nous comparerons la présence perçue de l'apprentissage coopératif dans le Département de Philologie Française et dans le Département de Philologie Espagnole et compilerons les suggestions des étudiants concernant l'emploi de ce type de travail dans l'éducation.

Dans la première partie du travail, nous expliquerons profondément le concept de l'apprentissage coopératif et le rôle que ce dernier occupe dans l'enseignement des langues étrangères. De la même façon, nous parlerons des éléments fondamentaux de l'aprentissage coopératif, des manières d'organiser ce type d'activité et du rôle du professeur. Nous présenterons les avantages, mais aussi les désavantages de l'apprentissage coopératif et essayerons d'établir sa position dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans la deuxième partie du travail, nous montrerons les résultats de notre étude à propos des attitudes d'étudiants á l'égard de l'apprentissage coopératif et, aussi, à l'égard de la présence perçue de ce type d'activité dans la faculté. Les participants de l'étude seront les étudiants de la langue et littérature française et espagnole et les données seront compilées à travers un questionnaire. Nous sommes d'avis que les résultats de la recherche démontreront qu'une partie des étudiants ont une attitude positive envers l'apprentissage coopératif et considèrent que les activités de groupe facilitent et améliorent le processus de l'enseignement d'une langue étrangère. D'autre part, certains étudiants s'opposent à ce type d'activité et les motifs de cette attitude négative sont variés. De la même manière, nous pensons que, selon les opinions des étudiants, l'apprentissage coopératif sera établi comme semi-présent dans les deux études. A la fin, nous parlerons des idées des étudiants pour améliorer l'organisation des activités de groupe dans l'enseignement des langues étrangères.

MOTS-CLÉS : apprentissage coopératif, apprentissage en groupes, travail en groupe, langue étrangère, modèles d’apprentissage, enseignement actif

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION....1
2. APPRENTISSAGE COOPÉRATIF....3
2.1. AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF....9
2.2. DÉSAVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF....12
3. RÔLE DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES....14
4. ORGANISATION DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF....19
4.1. RÔLE DU PROFESSEUR....25
5. RECHERCHES PRÉCÉDENTES DES ATTITUDES D'ÉTUDIANTS À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF....30
6. RECHERCHE DES ATTITUDES DES ETUDIANTS D'ESPAGNOL ET DE FRANÇAIS ENVERS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF....33
6.1. OBJECTIFS....33
6.2. PARTICIPANTS....34
6.3. MÉTHODOLOGIE....34
6.4. RESULTATS....35
6.4.1. DISCUSSION....49
7. CONCLUSION....51

1. INTRODUCTION

En termes générales, l'être humain peut apprendre de trois manières : de manière individuelle, compétitive ou coopérative (Santos Rega, 1990). N'importe quelle activité, dans n'importe quelle matière, peut être structurée d'une de ces manières et, par conséquent, ces trois styles ou structures d'apprentissage sont très présents non seulement dans les institutions scolaires, mais aussi dans les lieux de travail.

En premier lieu, l'apprentissage individuel implique que les individus travaillent seuls afin d'atteindre les objectifs individuels qui ne sont pas liés aux objectifs de leurs camarades de classe. C'est-à-dire, les résultats finals ne sont pas liés ni positivement ni négativement aux résultats d'autres personnes. En somme, dans l'apprentissage individuel chaque personne travaille pour soi- même à son rythme indépendamment des autres.

En deuxième lieu, dans les contextes scolaires et de travail il est possible de remarquer des éléments de compétition. Dans l'apprentissage compétitif, il y a deux objectifs : le premier est ″ être le/la meilleur(e)″ et le deuxième est apprendre. L'idée de ″gagner″ est présente dans toutes nos relations interpersonnelles : dans le sport, dans les affaires, dans la politique, etc. Toutefois, il a été montré que la compétition provoque l'anxiété, l'égoïsme, le manque de confiance en soi, la détérioration de la communication et l'agressivité (Gamle, 2002). De la même façon, la compétition peut réduire la productivité parce que, dans une situation compétitive, les personnes qui pensent qu'ils ont l'opportunité de gagner ont une haute motivation alors que les personnes qui remarquent les signes d'un échec ont tendance à abandonner le concours. Dans les salles de classe où domine la compétition il s'établit souvent une hiérarchie selon la réussite scolaire parce que les élèves commencent à se comparer consciemment ou incosciemment, ce qui influe négativement sur les relations interpersonnelles et sur l'ambiance de la salle de classe.

En troisième lieu, beaucoup de professeurs actuellement incluent l'apprentissage coopératif dans leurs classes pour enseigner aux élèves de différentes habiletés. Selon le Dictionnaire de la langue espagnole (2020) elaboré par l'Académie Royale Espagnole, le terme ″coopérer″ signifie le suivant: ″travailler conjointement avec une personne ou plusieurs personnes pour la réalisation d'une fin commune″. [1] En d'autres mots, l'apprentissage

[1] traduction de l'auteure

coopératif peut simplement se définir comme travail de groupe dont les participants travaillent ensemble afin de résoudre un problème. L'apprentissage coopératif ″crée une plus grande tolérance entre les personnes, facilite la pensée flexible et la capacité de s'accomoder de la complexité d'opinions et de points de vue″ (Gamble, 2002 : 210). Dans les activités coopératives il se développe un sentiment d'appartenance et il se met en relief que nous sommes responsables les uns des autres, ce qui s'oppose à l'individualisme et à la compétition.

Quelques auteurs tentent de contraster l'apprentissage compétitif et l'apprentissage coopératif. Comme le dit Johnson (1979 ; dans Buljubašić, 2006), l'ambiance compétitive est caractérisée par les éléments suivants : peu d'intéraction, peu de soutien d'autres personnes et augmentation de la peur de l'échec. Par ailleurs, l'auteur souligne qu'en travaillant compétitivement les individus tentent d'empêcher la réussite des autres. A propos de ce sujet, Johnson et al. (1999) constatent que dans l'apprentissage compétitif les élèves travaillent individuellement et contre d'autres personnes pour atteindre les objectifs de l'apprentissage. Dans les situations compétitives, peu de personnes gagnent, alors qu'un grand nombre de personnes échouent ; la réussite d'une personne suppose automatiquement l'échec d'une autre (Gamble, 2002). Au contraire, selon les Johnsons (1979 ; dans Buljubašić, 2006), dans l'apprentissage coopératif il s'établit beaucoup d'interaction, beaucoup de confiance et beaucoup de soutien entre les personnes incluses. En apprenant en groupe, nous développons les compétences sociales et la pensée divergente et la peur de l'échec diminue. Johnson et al. (1999) observent que l'apprentissage coopératif forme des groupes des élèves qui travaillent ensemble afin de maximiser leur propre apprentissage et celui des autres.

Tous les modèles d'apprentissage ont quelques avantages et désavantages. De la même manière, chaque personne a des préférences concernant sa manière d'apprendre. Dernièrement, il s'attache beaucoup d'importance sur l'incorporation de l'apprentissage coopératif grâce à ses nombreux avantages. L'apprentissage coopératif non seulement contribue au développement de la connaissance cognitive, mais aussi offre beaucoup d'opportunité d'acquérir d'autres compétences, comme les compétences sociales. Pourtant, il est important de créer une classe équilibrée et adaptée à tous les élèves. ″ Dans des circonstances idéales, les élèves savent comment travailler seuls, apprennent à interagir et à coopérer avec leurs camarades, mais aussi parfois concourent de manière détendue pour s'amuser″ (Johnson y Johnson, 2014 ; dans Kramberger, 2017 : 1).[2]

[2] traduction de l'auteure

2. APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Johnson et Johnson (1989 ; dans Gamble, 2002) affirment qu'il est dans la nature humaine de coopérer. En d'autres mots, nous sommes êtres sociaux et avons besoin d'un contact humain avec les autres. De la même manière, en analysant notre passé, nous pouvons constater que nous prospérons en relation avec les autres, ce qui attache même plus d'importance à l'apprentissage en groupe. Kramberger (2017) confirme l'importance de l'apprentissage coopératif en ajoutant que nous ne pouvons pas atteindre certains objectifs sans l'aide d'autres personnes. Finalement, la coopération est indispensable pour la survivance de la société (Montagu, 1965 ; dans Gamble, 2002).

L'apprentissage coopératif est une méthode pédagogique qui a apparu dans les années 1970, d'abord aux Etats-Unis et puis au Canada, en Angleterre, Israël et Australie, grâce aux auteurs et scientifiques américains comme Elliot Aronson, David et Roger Johnson et Robert Slavin (Gamble, 2002). Ce type d'apprentissage se définit comme la capacité de travailler avec d'autres personnes, qui ont des capacités et des talents différents, afin d'atteindre un objectif commun (Arcand, 1998). Ci-dessous apparaissent quelques définitions de l'apprentissage coopératif qui approfondiront le concept.

Comme l'ont montré Johnson et Johnson (1991 ; dans Gutiérrez, 2017 : 15) : ″l'apprentissage coopératif est l'usage instructif de petits groupes pour que les étudiants travaillent ensemble et profitent au maximum de l'aprentissage propre et entre eux ″[3] Torrego et Negro (2012 ; dans Gutiérrez, 2017) ajoutent que les élèves améliorent leurs conaissances cognitives et leurs résultats tant individuels comme collectifs grâce à l'échange d'information qui caractérise chaque activité coopérative. En outre, l'apprentissage coopératif, tel que le démontre Sáez (2002), peut être une méthode pédagogique très efficace pour le développement des compétences sociales, pour l'amélioration des capacités de résolution de problèmes et pour le perfectionnement des habiletés communicatives et linguistiques.

Pour qu'un processus peut être considéré coopératif, celui-ci doit avoir certaines caractéristiques. Jensen (2003 ; dans Kramberger, 2017) expose cinq éléments de l'apprentissage coopératif : interdépendance positive, responsabilité individuelle, interaction directe, habiletés de coopération et évaluation du fonctionnement du groupe.

[3] traduction de l'auteure

Premièrement, l'interdépendance positive est une des caractéristiques fondamentales de l'apprentissage coopératif. Dans un travail qui opère à base de l'interdépendance positive, les élèves savent qu'ils peuvent atteindre leurs objectifs seulement si les autres atteignent les leurs. C'est-à-dire, la réussite d'un membre du groupe signifie la réussite des autres membres. Cela aide à réduire l'égoïsme et individualisme et augmente en même temps la tolérance et l'ouverture mentale (Gamble, 2002). En outre, il s'établit un apprentissage actif et dynamique dans lequel les élèves non seulement apprennent les uns des autres, mais aussi enseignent les uns aux autres. Afin d'assurer l'interdépendance positive, selon Gamble (2002), il est nécessaire d'établir les objectifs communs, les récompenses du groupe et de distribuer des matériaux et les rôles aux élèves (le secrétaire, l'animateur, etc.) Howden (1998 :2) illustre l'interdépendance positive avec la phrase suivante : ″J'ai besoin de toi et tu as besoin de moi″.

Deuxièmement, chaque élève du groupe a une certaine obligation et responsabilité individuelle. En d'autres termes, l'apprentissage coopératif stimule le développement du sentiment de responsabilité parce que les membres du groupe dépendent directement les uns des autres. Pour ce motif, dans chaque travail coopératif il serait nécessaire de considérer le rendement de tous les élèves et non seulement le résultat final. En outre, quand on évalue également le travail individuel au sein d'un travail de groupe, on empêche que quelques élèves fassent tout le travail et les autres soient trop passifs.

Troisièmement, le travail coopératif s'appuie sur l'interaction directe, c'est-à-dire, sur l'interaction face-à-face. L'interaction directe signifie que tous les élèves interagissent et coopèrent afin de résoudre le problème de manière satisfaisante. Egalement, l'interaction directe se réfère au fait que tous les élèves doivent apprendre à résoudre les conflits et à s'exprimer sincèrement et sans ambiguïté. Grâce à l'interaction directe, les élèves arrivent à se connaître mieux et à confier les uns aux autres, ce qui facilite la coordination du travail coopératif.

Le quatrième élément de l'apprentissage coopératif est l'usage des compétences coopératives. Gamble (2002) considère que les compétences coopératives (le leadership, la prise de décision, la construction de la confiance interpersonnelle (*building trust*), la communication et les habiletés de résolution de conflits) ont le même niveau d'importance que les compétences académiques. Pour cette raison, le professeur doit les inclure dans ses classes et les enseigner aux élèves, ce qui se peut réaliser à travers les activités coopératives.

Le dernier élément qui constitue l'apprentissage coopératif est l'évaluation du fonctionnement du groupe qui fait référence à la capacité de vérifier la compréhension de la matière et représente une manière de conclure l'activité coopérative (Kramberger, 2017). L'évaluation groupale peut se manifester à travers la discussion finale des élèves sur le travail de chaque membre (Kadum-Bošnjak, 2012). En plus de l'évaluation faite par les élèves, Gamble (2002) met l'accent sur l'importance du retour offert par le professeur à propos du fonctionnement du groupe et des résultats finals.

En conclusion, tous les travaux coopératifs se fondent sur l'interdépendance positive, responsabilité individuelle, interaction directe, habiletés de coopération et fonctionnement du groupe. L'interdépendance positive signifie que les élèves savent qu'ils ont besoin les uns des autres afin de pouvoir terminer la tâche et, pour cette raison, commencent à sentir une majeure responsabilité envers le travail de groupe. Cette reponsabilité peut s'observer quand chaque membre du groupe tient compte de l'importance de sa contribution pour la réussite du groupe et contribue selon ses capacités. L'interaction directe est importante parce que les élèves peuvent résoudre une tâche seulement s'ils interagissent, négocient, partagent leurs points de vue, etc. Egalement, travailler avec d'autres personnes et interagir directement avec elles fournit aux élèves l'opportunité de développer les habiletés de coopération. Finalement, le fonctionnement groupal fait référence à l'évaluation finale faite par les élèves et professeurs.

Comme le dit Goffin (1987 ; dans Gamble, 2002 : 194) : ″Les véritables démarches coopératives devraient fournir aux enfants des occasions de négocier, de donner leurs propres idées et de coordonner leurs actions vers un but commun″. Plus tard, l'auteure explique que dans chaque activité d'apprentissage coopératif, il est nécessaire que les participants :

- partagent des buts communs
- prennent des décisions
- partagent des idées et du matériel
- négocient et marchandent
- évaluent leur propre progrès

En décrivant le concept de l'apprentissage coopératif, Goffin met l'accent sur la négociation, participation et partage des idées des individus afin qu'ils atteignent un but commun. Beaucoup d'experts soutiennent cette définition en expliquant que le critère principal de chaque coopération est le partage. En partageant leurs points de vue, les élèves ne seront toujours d'accord ; néanmoins, ces divergences, non seulement serviront pour enrichir

leurs propres expériences de la vie, mais les aideront à apprendre plus sur la vie démocratique. De cette manière, les élèves comprendront l'importance d'arriver à un accord mutuel.

En essayant de définir le concept de l'apprentissage coopératif, quelques auteurs soulignent l'aspect cognitif et autres insistent sur les aspects affectifs, sociaux et moraux (Gamble, 2002). Pour cette raison, il est possible de remarquer qu'il existe ″une diversité de paradigmes et de méthodes coopératives qui illustrent des perspectives et des objectifs distincts″ (Gamble, 2002 : 199).

En donnant une nuance différente à ce concept, les auteurs ont développé plusieurs méthodes de l'apprentissage coopératif. Davidson (1998 ; dans Gamble, 2002 : 200) analyse quelques méthodes qu'il considère importantes :

- la méthode *Learning together* de David et Robert Johnson qui souligne les éléments importants de chaque travail coopératif : interaction, interdépendance, responsabilité individuelle, compétences sociales et analyse de la dynamique de groupe
- la méthode *Student Team Learning* de Robert Slavin qui ″prescrit des stratégies visant à promouvoir la coopération hétérogène pour tenir compte de la diversité socio-économique et ethnoculturelle″
- la méthode *Group Investigation* de Shlomo et Yael Sharan et Rahael Hertz-Lazarowitz qui consiste à trouver des réponses à des questions d'intérêt commun. C'est-à-dire, chaque élève explore un aspect d'un thème et ensuite le transmet à son équipe pour la discussion et synthèse
- la méthode *Structural Approach* de Spencer Kagan qui se base sur la création, analyse et application des structures qui permettent aux élèves à participer aux interactions positives
- la méthode *Collaborative Approach* développée par Barne Britton et Torbe et par Reid, Forrestal et Cook qui utilise le dialogue et la discussion pour encourager les élèves à articuler leurs propres valeurs et croyances. Cette méthode n'est pas si structurée comme les autres méthodes.

Comme il y a beaucoup de différentes méthodes de l'apprentissage coopératif et chacune a des aspects positifs, il n'est pas possible d'identifier la meilleure (Gamble, 2002). Comme le montre Gamble (2002), le choix de la méthode dépend de divers éléments comme, par exemple, de la philosophie du professeur, des objectifs didactiques, du temps disponible, des élèves, etc. Un bon professeur adapte sa manière d'enseigner en tenant compte des aspects

précédénts et profite de chaque méthode en utilisant les éléments qui le correspondent le plus dans un contexte spécifique. Il existe plusieurs formes de l'apprentissage coopératif; toutefois, pour éclaircir le concept, il est aussi nécessaire d'indiquer ce que l'apprentissage coopératif n'implique pas.

Selon Kadum-Bošnjak (2012), les situations dans la salle de classe qui ne correspondent pas à l'apprentissage coopératif sont les suivantes :

1. les élèves sont assis ensemble, mais travaillent individuellement sur les différentes ou les mêmes tâches
2. les élèves travaillent individuellement sur une tâche et les élèves avec un meilleur rendement académique aident les autres
3. un élève fait tout le travail et les autres élèves sont des observateurs passifs
4. le professeur, parlant et donnant des règles trop directes, realise toute l'activité coopérative de façon que les élèves n'ont jamais l'opportunité de coopérer
5. les élèves n'ont pas les compétences sociales développées de sorte que dans le groupe il n'y a pas de dialogue ni d'échange
6. les élèves travaillent en équipe, mais savent que, a la fin, le professeur recourra à l'évaluation individuelle (il s'agit de l'apprentissage coopératif faux)

Ces situations sont typiques pour l'enseignement traditionnel et dénotent une participation insuffisante et inefficace, ce qui ne correspond pas à l'apprentissage coopératif. Ćatić i Sarvan (2008 ; dans Kadum-Bošnjak, 2012) expliquent que, dans ces situations, le vrai processus de l'apprentissage ne se réalise jamais parce que les conaissances acquises sont fréquemment mécaniques, c'est-à-dire, les élèves n'arrivent pas à comprendre la matière d'une manière plus profonde étant donné qu'il n'y a pas suffisament de dialogue, de discussion et de participation de la part des élèves.

Une autre situation qui a lieu dans la salle de classe et qui peut paraître à l'apprentissage coopératif est quand les élèves commencent à travailler ensemble sans que le professeur l'ait précisé. Cette manière de travailler ne correspond pas à l'apprentissage coopératif parce que, pour qu'un travail soit coopératif, il est obligatoire que le professeur assigne la tâche et établisse quelques règles de comportement (Holi, 2016). Garcés Rodriguez (2006 ; dans Holi, 2016 :19) ajoute que l'apprentissage coopératif ″exclut toute interaction spontanée dans laquelle deux élèves ou plus conversent, se posent des questions ou interagissent

spontanément sans que le professeur leur ait indiqué de travailler avec un ou plusieurs camarades″.[4]

Un autre exemple est la différence entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage en groupe (Turrión Borrallo, 2013 ; dans Kramberger, 2017). En d'autres mots, un travail en groupe n'est pas forcément un apprentissage coopératif parce qu'il n'est pas suffisant d'être proche physiquement travaillant individuellement sur la même tâche et non plus de réaliser tout le travail et puis aider les autres (Smith, 1996 ; dans Kramberger, 2017). Dans l'apprentissage coopératif, l'interaction est indispensable (Kadum-Bošnjak, 2012) de sorte que ″apprendre en groupe″ n'est pas un synonyme de l'apprentissage coopératif.

Outre la différence entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage en groupe, beaucoup d'auteurs distinguent l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif. La différence réside dans le fait que la coopération se centre plus sur le résultat final alors que la collaboration se centre plus sur le processus (Sousa, 2019). En d'autres termes, dans l'apprentissage coopératif les élèves font partie active du processus, mais le professeur pose le problème, organise l'activité et divise les tâches entre les membres du groupe ; au contraire, dans l'apprentissage collaboratif la planification et le développement de l'activité partent du propre dynamique du groupe. Sur cette question, Gamble (2002) explique que la différence entre ces deux concepts se trouve dans le niveau d'autonomie des élèves. C'est-à-dire, dans l'apprentissage collaboratif les élèves ont plus d'autonomie que dans l'apprentissage coopératif. En résumé, ″l'apprentissage coopératif est plus centré sur l'enseignant ou l'enseignante qui prend la responsabilité (*ownership*) de la tâche ; par contre, l'apprentissage collaboratif est plus centré sur l'apprenante et l'apprenant″ (Gamble, 2002 : 203).

En conclusion, une définition plus précise de l'apprentissage coopératif qui inclut toutes les perspectives du concept est la suivante : ″La coopération en éducation est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tache″ (Gaudet et al., 1998, dans Gamble, 2002 : 199).

[4] traduction de l'auteure

2.1. AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Les écolés promeuvent l'apprentissage profond qui requiert la réflexion et la communication de la pensée qui peuvent se réaliser à travers discussion, écriture, action et échange (Loiola, 2010 ; dans Lavoie et al., 2012), éléments qu'on peut associer à l'apprentissage coopératif. Plusieurs études realisées dans les contextes d'enseignement secondaire et universitaire démontrent l'efficacité et les effets positifs de l'apprentissage horizontal, c'est-à-dire, d'élève à élève (Lavoie et al., 2012).

L'apprentissage coopératif est une méthode qui reflète l'école moderne. En travaillant en groupe, les élèves développent beaucoup d'autonomie étant donné qu'ils ont l'opportunité de collaborer avec les adultes dans l'organisation de la vie en classe et dans la détermination des règles et du fonctionnement du groupe (Ferrer et al., 1997 ; dans Gamble, 2002). En d'autres mots, le professeur s'éloigne de son rôle traditionnel et, de cette manière, cultive l'autonomie et la participation active de ses élèves (Lavoie et al., 2012). Comme l'explique Ministère de l'Education du Nouveau-Brunswick (1993 ; dans Gamble, 2002 : 197), ″le but de l'école est de favoriser le développement de personnes autonomes et créatrices, [...] capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste intégrée dans un projet de paix mondiale fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement″. En définitive, l'apprentissage coopératif permet aux apprenants de participer activement, de prendre des décisions et d'assumer la responsabilité.

L'idée fondamentale de l'apprentissage coopératif est que les élèves découvrent et comprennent les concepts complexes plus facilement s'ils ont l'opportunité de discuter des mêmes (Kadum-Bošnjak, 2012). En d'autres termes, l'apprentissage coopératif fournit aux élèves l'opportunité d'approfondir leurs connaissances grâce aux échanges entre pairs et en groupes (Lavoie et al., 2012). Egalement, les échanges entre les membres du groupe peuvent augmenter l'intérêt et promouvoir la pensée critique. En somme, les individus développent leurs compétences et capacités grâce à ce travail interdépendant.

L'apprentissage coopératif est une méthode intéractive qui a deux objectifs : apprendre à coopérer et coopérer à apprendre (Lavoie et al., 2012). Beaucoup de professeurs sont d'avis que les habiletés coopératives sont tellement importantes que les habiletés de lecture, écriture et les habiletés à compter (Kelly, 1998 ; dans Gamble, 2002). Arcand (1998) distingue trois types de compétences coopératives : compétences liées à la gestion du groupe (par exemple,

changer de place sans faire de bruit ; compétences liées à la qualité de l'apprentissage (par exemple, pratiquer l'écoute active) ; compétences interpersonnelles et sociales (par exemple, exprimer le désaccord avec respect). Autres compétences coopératives qu'on peut enseigner à travers l'apprentissage coopératif sont l'ouverture aux autres, l'égalité, la confiance, le droit à l'erreur, l'entraide, l'engagement et la solidarité. (Howden et Kopiec, 2000 ; dans Lavoie et al., 2012). Pendant une activité coopérative, les élèves peuvent aussi développer une communication non-verbale positive, les habiletés à partager des sentiments, à apporter des idées et à s'évaluer soi-même et à evaluer les autres (Kramberger, 2017). Les compétences coopératives comprennent aussi les compétences sociales. Dans un travail coopératif les élèves peuvent apprendre une série des habiletés sociales, comme par exemple ″apprendre à s'écouter, à s'épauler, à se critiquer de façon constructive, bref, à cheminer vers la coopération″. (Ferrer et al., 1997 ; dans Gamble, 2002 : 198). Selon Vizek Vidović (2014), les élèves dont les compétences coopératives sont plus développées peuvent servir de modèle à d'autres élèves ; cependant, le professeur a toujours un rôle très important et doit aider les élèves à les développer. En définitive, afin d'assurer la réussite des activités coopératives, les élèves doivent développer les compétences coopératives.

Bien que quelques professeurs, comme l'indique Rouiller et Howden (2010 ; dans Lavoie et al., 2012), pensent différemment, les habiletés coopératives, très appréciées sur le marché du travail, ne sont pas considérées innées et, par conséquent, celles-ci doivent être définies et expliquées explicitement dans le contexte scolaire. L'enseignement explicite des compétences coopératives peut se produire, par exemple, pendant une présentation préalable à l'activité coopérative dans laquelle les élèves, avec le professeur, énumèrent les comportements et les gestes propres à l'apprentissage coopératif. Après la présentation, on peut élaborer une fiche d'observation par rapport aux comportements et gestes retenus (Lavoie et al., 2012). De la même façon, dans les premières étapes de l'activité coopérative, nous pouvons explicitement dire quelle compétence coopérative nous souhaitons pratiquer (Arcand, 1998). Par exemple, un élève qui veut pratiquer la compétence ″chacun à son tour″ n'interrompra pas d'autres membres du groupe, mais utilisera une autre stratégie comme, par exemple, ″demander la permission de parler″. Après l'activité, nous pouvons évaluer la pratique de la compétence choisie.

Good et Brophy (1995 ; dans Vizek-Vidović et al., 2014) présentent d'autres avantages du travail en petits groupes :

1. l’enseignement peut s’adapter aux besoins particuliers des élèves en groupes
2. le professeur peut superviser le travail des élèves en groupe et offrir de la rétroaction
3. les élèves timides et ceux qui n’ont pas beaucoup de réussite scolaire probablement se sentiront plus à l’aise posant des questions en petits groupes que devant toute la classe
4. les élèves travailleront plus si le professeur les supervise et gère
5. les élèves probablement assumeront plus de responsabilité envers la tâche

Un enseignant au secondaire décrit son expérience avec l’aprentissage coopératif et tous les avantages que celui-ci offre (Clarke, 1992 ; dans Gamble, 2002 : 199) :

″Environ trois semaines après avoir commencé à`utiliser les méthodes d'apprentissage coopératif, j'ai remarqué qu'une atmosphère sympathique s'était installée dans la classe. Les élèves apprécient et se soutiennent les uns les autres. Ils sont attentifs les uns aux autres, se posent des questions et n'hésitent pas à s'entraider. Le travail en groupes restreints m'a permis de me déplacer dans la classe et de mieux connaître les élèves en les regardant travailler ensemble″.

Par rapport au témoignage du professeur, nous pouvons souligner que l’apprentissage coopératif peut favoriser une ambiance agréable de classe dans laquelle les élèves s’entraident et s’appuient les uns sur les autres. En outre, le professeur indique que l’apprentissage coopératif lui permet à mieux connaître ses élèves. Toutefois, le contraire est aussi vrai : quand les élèves travaillent ensemble, ils ont l’opportunité de connaître mieux leurs camarades, ce qui contribue à la création d’une ambiance favorable en classe à long terme.

En conclusion, l’apprentissage coopératif offre beaucoup d’avantages donnant lieu à expression, pluralisme, égalité, dialogue et résolution non-violente des conflicts (Ferrer, 1996 ; dans Gamble, 2002). En incorporant l’apprentissage coopératif dans notre enseignement, les élèves, déjà dans l’adolescence, ont l’opportunité de participer à une discussion, assumer la responsabilité et penser critiquement (Buljubašić, 2006). En d'autres termes, dans le cadre d'un travail coopératif, les élèves apprennent à entendre des avis différents et à réconcilier des points de vue différents, ce qui les aidera ultérieurement dans la vie professionnelle (Gutiérrez del Moral, 2009 ; dans Kramberger, 2017). L'apprentissage coopératif stimule l'apprentissage plus profond, développe les compétences coopératives et l'autonomie des élèves. Néanmoins, comme tout type d'apprentissage, celui-ci a aussi quelques aspects défavorables.

2.2. DÉSAVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Prenant en compte les objectifs d'apprentissage et d'autres facteurs, il est nécessaire de recourir à la technique apropriée. Afin de pouvoir utiliser la méthode adéquate, le professeur doit connaître les bénéfices qu'apporte chaque type d'apprentissage. Chamberland et ses collègues (1995 ; dans Lavoie et al., 2012) affirment que, sans formation préalable, le professeur peut se trouver confronté à différentes difficultés qui mettent en question le choix de l'apprentissage coopératif. Même si l'apprentissage coopératif apporte des effets positifs, celui-ci n'est pas adéquat dans tous les contextes parce qu'il contient certains désavantages ou, au moins, incertitudes (Lavoie et al., 2012). L'apprentissage coopératif est une méthode limitée, ce que nous dit aussi Gamble (2002 : 213) : ″L'utilisation rigide de l'apprentissage coopératif dans toutes les situations d'apprentissage est certainement contre-indiquée″.

En premier lieu, l'apprentissage coopératif n'est pas aproprié pour l'apprentissage des faits (Gamble, 2002). Afin de développer la conaissance factuelle, il est préférable d'utiliser une autre méthode comme les activités individuelles ou, même, la compétition. En deuxième lieu, dans un travail coopératif il est obligatoire que les individus apprennent à aider et à recevoir de l'aide. Selon Kelly (1998 ; dans Gamble, 2002), le premier obstacle à l'apprentissage coopératif réside dans le fait que les élèves ne veulent pas accepter de l'aide de leurs camarades pour éviter des jugements négatifs. Dans plusieurs classes domine la pensée qu'il ne faut pas demander de l'aide ou que, si on offre de l'aide à une autre personne, on l'humiliera (Gamble, 2002). Beaucoup d'autres auteurs, comme Gaudet et al. (1998 ; dans Gamble, 2002), soulignent l'importance d'apprendre à aider ; cependant, l'utilité des activités coopératives dépend aussi du type de l'aide qu'on offre aux autres. Il a été démontré que le fait de recevoir des explications peut avoir des effets positifs dans la réalisation de la tâche, mais ces explications doivent être complètes (Jacob, 1999 ; dans Gamble, 2002). En d'autres mots, si les élèves ont besoin de l'aide et leurs camarades leur fournissent seulement la réponse ou un niveau d'aide inférieur, l'apprentissage se rend plus difficile (Gamble, 2002). Une étude réalisée par Jacob (1999 ; dans Gamble, 2002) manifeste que moins de la moitié de l'aide offerte par les élèves consiste en donner des explications complètes. En outre, la chercheuse ajoute que les élèves ont beaucoup d'opportunités à fournir de l'aide à leurs camarades, mais ils n'en profitent pas. Finalement, nous souhaitons souligner qu'offrir de l'aide à une autre personne ne signifie pas faire toute la tâche à sa place, mais lui assurer le meilleur apprentissage.

Utilisant l'apprentissage coopératif dans la classe, les élèves peuvent développer plusieurs compétences et apprendre plus sur le sujet et eux-mêmes ; toutefois, l'apprentissage coopératif n'est pas une méthode qui convient à tous les individus (Baudrit, 2005 ; dans Lavoie et al., 2012). En raison des caractéristiques personnelles comme, par exemple, l'extraversion et l'introversion, les individus se sentent à l'aise et, même, prospèrent dans des situations et circonstances différentes. C'est-à-dire, il est nécessaire de prendre en compte que dans la classe les élèves se comportent différemment et ont besoin d'un soutien différent (Vizek Vidović, 2014). Néanmoins, il a été montré que l'apprentissage coopératif peut apporter quelques bénéfices à tout type de personnes, même aux personnes introverties, mais, afin que cela arrive, l'activité coopérative doit être bien organisée et avoir lieu en petits groupes. Aussi, il importe que chaque individu connaisse son rôle dans le groupe parce que la participation est plus facile quand chaque membre du groupe sait exactement comment contribuer. Quant aux élèves extraordinares, ceux-ci généralement réussissent dans tout type de dynamique groupale ; cependant, dans quelques regroupements ils peuvent ressentir de la frustration parce qu'ils pensent qu'ils doivent ″surcompenser pour maintenir leur niveau de performance″ (Howden, 1998). Cette injustice qu'éprouvent les élèves extraordinaires est valide parce que pendant un travail en groupe parfois quelques élèves, peu motivés et intéressés, limitent leur participation. Cette participation insuffisante peut aussi être le résultat de quelques croyances de ces élèves. Par exemple, les élèves qui ont un complexe d'infériorité et croient qu'ils n'ont pas beaucoup à apporter, n'ont pas tendance à faire des efforts comme le font les élèves qui ont une haute estime de soi.

Considérant les désavantages et limitations de l'apprentissage coopératif, celui-ci ne devrait pas dominer dans les classes. De plus, il est nécesasire de trouver un équilibre entre le travail individuel, compétitif et coopératif parce que le travail individuel apporte une valorisation nécessaire des effors personnels et la compétition peut servir comme une méthode d'apprendre à prendre en charge sa propre vie (Gamble, 2002). En conclusion, l'apprentissage coopératif n'est pas une réponse à tous les problèmes de l'école moderne (Gamble, 2002).

3. RÔLE DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

″La lengue existe pour être un moyen de communication que nous utilisons pour exprimer divers type d'émotions, préférences et désirs″ (Holi, 2016 :25)[5] et, par conséquent, l'objectif fondamental de l'apprentissage d'une langue étrangère est de préparer les élèves à communiquer dans cette langue. Les activités coopératives ont un lieu très important dans les classes de langues étrangères parce que celles-ci favorisent l'expression et l'interaction orales (Bertrand, 1998; dans Lavoie et al., 2012). Dans le cadre de la didactique des langues, l'apprentissage coopératif reçoit le nom d'Aprentissage Coopératif de la Langue (Marcos García, 2009).

Dans l'enseignement des langues secondes, l'objectif primordial est de développer la compétence communicative. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2002), la compétence communicative se réfère à trois compétences : la compétence linguistique, la compétence dicursive et la compétence socioculturelle. L'apprentissage coopératif peut être un outil efficace à la disposition de l'enseignant pour le développement de la compétence linguistique qui inclut quatre habiletés : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite (Marcos García, 2009).

La manière idéale d'apprendre une langue est à travers la pratique interactive, ce qui nous confirme aussi Martínez Agudo (2003 ; dans Kramberger, 2017 : 3) : ″En règle générale, l'apprentissage linguistique suppose un processus créatif, dynamique et interactif″. [6] Dans un travail coopératif les élèves acquièrent la langue d'une manière naturelle et développent les compétences linguistiques, mais à travers les activités bien structurées avec les objectifs clairement spécifiés (Marcos García, 2009). Une langue étrangère peut s'apprendre ″dans un entourage interactif où l'interaction représente la partie fondamentale de l'apprentissage linguistique″ (Sekulić, 2014 : 2-3). [7]

Selon Trujillo (2002 ; dans Kramberger, 2017), l'apprentissage coopératif peut s'utiliser pour l'apprentissage de la langue materne, langue seconde ou langue étrangère parce que l'input et l'output se produisent d'une façon spontanée, réaliste et naturelle. Autre aspect positif de l'apprentissage coopératif est que celui-ci ″stimule l'interaction et la négociation de

[5] traduction de l'auteure
[6] traduction de l'auteure
[7] traduction de l'auteure

sens entre élèves″ (AA. VV., 2008).[8] En d'autres mots, les élèves, travaillant en groupe, peuvent interagir avec les autres dans la langue cible et de la langue cible, ce qui peut aussi augmenter leur intérêt et motivation.

Pendant la formation des groupes il est important de prendre en compte que les élèves ont différents niveaux de conaissance de la langue de sorte que dans un groupe hétérogène les élèves peuvent produire quelques structures linguistiques qui peuvent servir comme l'input aux autres. C'est-à-dire, les élèves qui ont une conaissance plus basse peuvent apprendre de ceux qui savent plus. Toutefois, cette proposition a quelques limitations parce que, dans les activités coopératives, les élèves peuvent aussi être exposés aux structures linguistiques erronnées et à une rétroaction imparfaite (AA. VV., 2008). Pour cette raison, il est important que le professeur supervise le travail des groupes et, chaque fois que possible, essaie d'éclaircir les doutes linguistiques. En outre, Malekoff (1997 ; dans Holi, 20016) explique qu'il est normal que dans les groupes apparaissent des problèmes ; le professeur doit aider à les résoudre.

L'apprentissage coopératif offre l'opportunité d'apprendre la langue cible dans une situation plus authentique. En d'autres mots, travaillant en groupes, les élèves peuvent pratiquer les contenus linguistiques d'une manière interactive similaire à l'interaction dans les situations réelles (Kramberger, 2017). Pour ce motif, le professeur peut opter pour une activité coopérative afin de pratiquer l'interaction orale (Vallès et Julián, 2014 ; dans Kramberger, 2017). Cette pratique de l'interaction orale peut avoir pour conséquence la spontanéité communicative très désirée dans les classes des langues (Sekulić, 2014). Néanmoins, si nous utilisons l'apprentissage coopératif afin de pratiquer la production orale, le professeur doit essayer d'empêcher que les élèves utilisent leur langue maternelle. Outre le développement de la compréhension et expression orales, ce type de travail est applicable pour le développement des habiletés de cmpréhension et expression écrites ou pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire (Marcos García, 2009).

Afin de développer la compétence communicative, Marcos García (2009) suggère d'utiliser diverses techniques. Pour le développement de la compréhension orale, il est possible d'utiliser la technique *puzzle* ou remue-méninges. La technique *puzzle* ou casse-tête consiste à faire écouter à chaque membre du groupe un document différent ou un fragment différent du même document. Les élèves qui ont écouté le même document éclaircissent les

[8] traduction de l'auteure

idées ensemble afin de pouvoir les transmettre aux élèves qui ont écouté un autre document. Remue-méninges se réalise après l'écoute d'un document quand les membres du groupe lancent des idées sur le contenu du document. Le groupe doit décider quelle idée correspond le mieux au contenu du document. Nous pouvons aussi développer la compréhension écrite en utilisant la technique casse-tête. Cette technique peut nous aider particulièrement si les élèves ont un niveau différent de conaissance de langue parce que nous pouvons fournir à chaque élève un texte adapté à son niveau. Afin de pratiquer l'expression orale, nous pouvons utiliser la technique ″entretien en trois étapes″. Cette activité commence par une question liée au thème de la classe, par exemple : ″Comment est-ce que nous imaginons notre futur professionnel ? ″. Chaque élève expose devant la classe ses étapes professionnelles espérées de manière sommaire. Ensuite, on forme les pairs qui ont exposé une information similaire et ceux-ci se posent des questions liées au thème. Après cela, les élèves se séparent afin de former des groupes de quatre personnes dans lesquels chaque membre transmet l'information reçue précédemment de son pair. Les élèves ont une petite discussion et remplissent un tableau avec les informations suivantes : nom, lieu, établissement, profession, salaire, caractéristiques. De cette manière, les élèves font le bilan final. Ensuite, à l'aide des porte-paroles, chaque groupe expose ses résultats et tire des conclusions sur le futur professionnel des élèves de cette classe. Cette technique représente une vraie conversation dans laquelle on échange des informations. Egalement, pour le développement de l'expression orale, il est possible d'utiliser le remue-méninges. Par exemple, les élèves, formés en groupes, doivent résoudre un problème de la vie quotidienne. Pendant le travail, les élèves analysent toutes les propositions et débattent afin de trouver la solution la plus appropriée. Enfin, la technique dénommée ″l'improvisation″ peut être un autre outil pour la pratique de l'expression orale. Cette technique consiste à développer une petite histoire. Par exemple, le professeur lit le début d'une histoire et demande à l'élève 1 de chaque groupe de la continuer ; par exemple, de décrire la maison du personnage. Au bout de quelques minutes, le professeur continue l'histoire et demande à l'élève 2 de développer un autre aspect de l'histoire, par exemple, de créer une conversation entre deux personnages. Cette activité s'élabore jusqu'à ce que tous les élèves participent et collaborent dans la création de l'histoire. Pour les activités d'expression écrite, nous pouvons aussi utiliser la tehnique ″l'improvisation″. En outre, on peut utiliser la technique dénommée ″interdit de prendre des notes″ (*prohibido tomar apuntes*) développe par Cassany (2004 ; dans Marcos García, 2009). Ecoutant un document oral ou une explication du professeur, les élèves peuvent noter seulement dix mots ou trois idées associés au texte. Puis les élèves font un résumé du document en groupe en s'appuyant sur les mots notés.

Outre ces quatre compétences linguistiques, l'apprentissage coopératif peut aussi nous servir pour l'enseignement de la compétence grammaticale, lexicale et socioculturelle (Marcos García, 2009). Actuellement, on essaie d'enseigner la grammaire de manière inductive : les élèves, à partir de quelques exemples, seuls forment la règle grammaticale. Si nous souhaitons inclure l'apprentissage coopératif pour l'enseignement inductif de la grammaire, nous pouvons fournir aux élèves un texte grammaticalement incorrect et ils, en groupes, réfléchissent et échangent des opinions afin de résoudre les doutes linguistiques. Enfin, chaque groupe expose ses résultats, c'est-à-dire le texte grammaticalement correct et essaie de résoudre les doutes que le reste de la classe puisse avoir. Cette exposition peut être accompagnée d'un document visuel élaboré par les élèves mêmes. Un autre aspect de la langue qu'on peut enseigner à travers l'apprentissage coopératif est le lexique. De nos jours, on essaie d'éviter l'élaboration de longues listes du vocabulaire et on met l'accent sur l'importance de l'apprentissage de nouveaux mots dans les contextes de communication réelle. Selon Marcos García (2009 : 8), ″il est nécessaire d'établir les réseaux sémantiques qui nous aident à placer chaque nouveau terme ensemble avec les mots qui ont une relation lexique, sémantique ou grammaticale : intention communicative, synonymes, antonymes, dérivations, collocations...″[9] Afin d'établir ces réseaux sémantiques, il est utile d'élaborer les cartes conceptuelles. Cette activité peut se réaliser en groupes et les élèves peuvent avoir les tâches suivantes : essayer de situer les termes selon le thème, chercher dans le dictionnaire les termes inconnus, etc. De la même manière, il est possible d'élaborer un glossaire : fiche qui inclut le terme, sa définition et relation avec d'autres mots, de même que quelques caractéristiques grammaticales. Pour l'apprentissage des apects socioculturels, on peut utiliser l'apprentissage par découverte, ce que Richards and Rodgers (2003 : 195) dénomment ″projets coopératifs″. Dans un projet coopératif, les élèves cherchent une information et l'élaborent en collaborant avec d'autres membres du groupe. Les élèves recherchent le thème, qui peut être le même ou différent pour chaque groupe, en utilisant divers recours comme la consultation de documents dans la bibliothèque, des moyens audiovisuels, Internet...

Afin de pouvoir développer la compétence communicative et profiter des bénéfices qu'offre l'apprentissage coopératif, les élèves doivent surmonter la peur qu'ils ressentent envers la langue. Il est nécessaire d'intégrer ce type de travail dans les classes de langues étrangères afin d'enseigner aux élèves que les erreurs sont inévitables et forment partie intégrante du processus de l'apprentissage (Martínez Agudo, 2003 ; dans Kramberger, 2017).

[9] traduction de l'auteure

En outre, il est nécesasire de les enseigner à respecter les uns les autres parce que, notamment dans la période d'adolescence, les élèves craignent les réactions de leurs camarades et ne se sentent pas à l'aise quand ils doivent parler dans la langue cible (Gómez, 2012 ; dans Kramber, 2017). Chaque élève doit savoir qu'il forme la partie égalitaire du groupe (Holi, 2016).

L'apprentissage coopératif est un outil que l'enseignant peut utiliser dans ses classes de langue pour favoriser l'interaction orale dans une situation authentique. Les activités coopératives, grâce à cette interaction directe des élèves, facilitent la réalisation des approches communicatives. Par conséquent, il n'est pas surprenant que dans les méthodes qui se basent sur l'approche communicative il y ait tellement d'activités coopératives. De cette manière, on souligne l'importance du travail en groupes et en binôme pour l'acquisition d'une langue étrangère (Jacobs, 1997 ; dans Holi, 2016). En somme, les activités coopératives développent les compétences cognitives, coopératives et, dans le contexte de classes de langues étrangères, les compétences linguistiques.

4. ORGANISATION DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Afin d'assurer la réussite des activités coopératives, on considère leur organisation très importante. L'organisation de l'apprentissage coopératif consiste à prendre des décisions à propos différents éléments comme, par exemple, la taille du groupe, la composition du groupe et d'autres aspects similaires. Avant de commencer, il vaut souligner que nous n'avons pas encore d'informations plus exactes concernant la taille et la composition idéale des groupes (Lavoie et al., 2012).

En ce qui concerne les regroupements possibles, Lavoie et al. (2012:4) présentent cinq types:

1. Groupes informels : formés spontanément durant la leçon
2. Groupes formels : groupes nécessitant une intervention du professeur pour la formation
3. Groupes associés : lorsque deux groupes échangent de l'information
4. Groupes représentatifs : lorsqu'un membre du groupe présente à des représentants le rapport de ses activités
5. Groupes de base : groupes formés pour un travail s'échelonnant sur plusieurs semaines

Selon la durée des regroupements, Marcos García (2009 ; dans Kramberger, 2017) en distingue trois types : le premier type sont les groupes qui se forment pour réaliser une ou plusieurs activités coopératives pendant la durée d'un cours ; le second type sont les groupes plus formels qui travaillent ensemble pendant plusieurs semaines ; le troisième type sont les groupes qui fonctionnent pendant un cours ou année entière.

A propos de la taille du groupe, l'apprentissage coopératif peut se manifester de deux façons : le travail en binôme ou en groupes hétérogènes de, le plus souvent, 4 à 5 membres. Le travail en binôme est très efficace pour les tâches de durée courte et, en outre, est une bonne préparation pour le travail en groupes plus larges, c'est-à-dire, pour les activités qui requièrent plus de coopération. Pour ces raisons on recommande son emploi particulièrement dans les écoles primaires (Arcand, 1998). En ce qui concerne les regroupements plus grands, Kagan (1998 ; dans Kramberger, 2017) recommande toujours de former des groupes de 4 peronnes parce que, de cette façon, on facilite la participation active de tous les élèves. En d'autres mots, la plupart des interactions dans le groupe se réalisent entre deux personnes et, si le groupe est composé de 3 ou 5 élèves, il est possible que l'un d'entre eux n'ait personne

avec qui interagir. Cela confirme aussi Arcand (1998) en expliquant que dans les groupes de 4 personnes les interactions se maximisent alors que dans les groupes de 3 personnes on tend à isoler ou à ignorer le troixième élève. L'auteure ajoute aussi que plus le groupe est grand, plus il est difficile de le gérer.

Concernant la composition des groupes, l'apprentissage coopératif peut avoir lieu dans les groupes hétérogènes ou homogènes. Les chercheurs comme Cassany (2004 ; dans Kramberger, 2017), Kagan, (2014/2015 ; dans Kramberger, 2017) et Johnson et al. (1984 ; dans Kramberger, 2017) favorisent plus les groupes hétérogènes qui se définissent, en général, comme les groupes formés de membres de différents sexes, races et qui ont différentes habiletés et connaissances. D'autre part, les groupes homogènes sont formés des élèves qui sont similaires, c'est-à-dire, qui ont certains éléments en commun. Les groupes peuvent être formés par les professeurs ou par les élèves.

L'hétérogénéité peut être atteinte quand on choisit les membres du groupe au hasard ou, même, quand le professeur forme les groupes en suivant un critère, comme les élèves forts et les élèves plus faibles dans chaque groupe (Lavoie et al., 2012). Les groupes peuvent être formés au hasard de plusieurs manières : par exemple, en utilisant des cartons de différentes couleurs de sorte que les personnes qui ont reçues le même carton forment un groupe (Arcand, 1998). Par ailleurs, les groupes formés au hasard promeuvent la tolérance étant donné que les élèves apprenent à travailler avec les personnalités différentes, ce qui facilite l'amélioration des relations entre les élèves qui ne se connaissent pas. En général, les élèves s'opposent rarement à cette manière de former des groupes parce que celle-ci leur paraît très juste. Ce type de regroupement reflète la vie profesionnelle parce que nous pouvons rarement choisir nos collègues de travail.

Egalement, les élèves peuvent choisir les membres du groupe en se guidant par leurs amitiés et relations. De cette façon, on établit un groupe stable avec une forte cohésion sociale. Arcand (1998) explique que le professeur doit préférer ce type de regroupement quand le travail en groupe comprend que les élèves expriment leurs sentiments ou discutent de sujets personnels parce que dans ces situations les élèves doivent sentir un climat de confiance et de solidarité. Toutefois, Howden (1998) expose que le plus grand désavantage de ce type de regroupement est que les élèves se lient à leurs amis sans tenir compte de l'importance d'un bon fonctionnement du groupe. Par ailleurs, les élèves regroupés par amitié

tendent à isoler d'autres ce qui peut produire des conflits tant dans le groupe comme dans la classe (Kramberger, 2017).

Il existe un autre type de regroupement : le regroupement selon le champ d'intérêt (Arcand, 1998). Ce type de regroupement signifie que les groupes sont formés selon des intérêts et goûts des élèves. Le regroupement selon le champ d'intérêt peut se former de deux manières. Premièrement, le professeur présente à ses élèves quelques thèmes et activités et les élèves choisissent le thème qui les intéresse le plus. De cette façon les groupes sont établis selon l'activité choisie et les élèves ont l'opportunité de suivre leurs intérêts et goûts, ce qui augmente la motivation. Deuxièmement, il est possible de d'abord former les groupes et puis laisser les élèves choisir l'activité ou le sujet ensemble. De cette manière, les élèves apprennent à arriver à un accord unanime.

La formation des groupes dépend de divers facteurs comme la méthode, le professeur, mais aussi des élèves et l'ambiance en classe. Comme le disent Thorkildsen et Jordan (1996 ; dans Gamble, 2002), pendant la formation des groupes, il est important de considérer l'humeur des élèves et la confiance et amitié qui s'établissent dans la classe. Pareillement, les auteurs soulignent l'importance de la flexibilité et de la création d'une ambiance où les élèves peuvent aller d'un groupe à un autre en cherchant de l'aide.

Il y a quelques modèles des activités coopératives, c'est-à-dire, manières d'organiser le travail coopératif. La première technique se dénomme la technique *puzzle* ou casse-tête (Aronson, 1978 ; dans Kadum-Bošnjak, 2012). Le nom provient du fait que la tâche, divisée en tant de parties qu'il y a des élèves, ne sera terminée que quand tous les élèves fassent leur partie du travail avec succès. En d'autres termes, chaque élève étudie sa partie du thème et puis partage l'information avec les autres. Ce type de travail coopératif implique que ″divers étudiants possèdent diverses parties d'une information et doivent les échanger afin d'obtenir l'information complète″ (Holi, 2016 : 23).[10] Ensuite, Johnson et Johnson (1975 ; dans Kadum-Bošnjak, 2012) présente la technique nommée ″la démarche d'investigation″. Dans ce type d'apprentissage coopératif, les élèves doivent coopérer ensemble dans la résolution d'un problème et leur travail doit être coordonné. Par ailleurs, il y a le modèle appelé apprentissage pyramidal (Kadum-Bošnjak, 2012). Ce modèle d'apprentissage coopératif se réalise sur trois niveaux : premièrement les élèves travaillent individuellement, puis en binôme et finalement en groupe.

[10] traduction de l'auteure

Un autre aspect de l'organisation du travail coopératif qui peut varier est la présence de la compétition et du renfort externe (Gamble, 2002). Dans quelques méthodes de l'apprentissage coopératif, les membres du groupe collaborent entre eux, mais rivalisent avec d'autres groupes. Une étude faite par Jacob (1999 ; dans Gamble, 2002) montre que les professeurs ressentent une réticence à propos de l'utilisation de cette technique dans la classe parce que les élèves tendent à donner la réponse au lieu d'aider leurs camarades à entendre. Aussi, les professeurs indiquent que la sélection et distribution des récompenses prend trop de temps.

Pour que l'apprentissage coopératif puisse donner des résultats, il est nécessaire d'établir une relation positive entre les élèves. Une ambiance agréable et de confiance est une condition nécessaire pour que les élèves puissent donner leurs opinions et échanger des idées plus librement. Par ailleurs, il a été établi qu'un élève peut apprendre seulement dans un groupe qui émet la confiance, acceptation et solidarité (Howden, 1998). Tous les membres du groupe doivent se sentir accueillis et respectés avec tous leurs talents et limitations pour créer une classe dans laquelle domine le désir de travailler ensemble pour le bien-être des uns et des autres (Gamble, 2002). En gros, dans l'ambiance qui promeut la sécurité psychologique, les élèves maximisent leur aprentissage, reprennent la confiance en soi et apprenent à respecter les différences des autres. Afin de créer un sentiment d'appartenance et solidarité, on peut initier le travail coopératif avec une activité brise-glace qui consiste à, par exemple, trouver des points communs avec tous les membres du groupe (Lavoie et al., 2012). Cela est important parce que l'ambiance où s'établit la tolérence ″favorise l'échange et la rétention des informations″ (Romić, 2002 ; dans Kramberger, 2017:8).[11]

Dans une ambiance agréable, tous les élèves ont l'impression qu'ils peuvent partager leurs avis. Toutefois, il est possible que quelques élèves, qui ont plus de confiance en soi et la compétence en communication verbale plus développée, prennent trop d'espace dans le groupe. Afin d'éviter cette situation, il est recommandé d'établir quelques règles liées au droit de parler pour assurer que chaque membre du groupe peut participer (Lavoie et al., 2012). Kagan (Lavoie et al., 2012) a développé quelques techniques appelées ″structures Kagan″ qui assurent la participation active de tous les élèves et qui peuvent être utilisées en diverses matières et pour tous les âges. Dans une classe de langue, par exemple, nous pouvons utiliser la technique qui consiste à diviser le temps de production orale de manière égale entre élèves.

[11] traduction de l'auteure

Lavergne (1996 ; dans Lavoie et al., 2012) propose la distribution des rôles aux élèves pour diviser stratégiquement les responsabilités. L'apport de l'atribution des rôles à chaque membre du groupe est indubitablement bénéfique pendant l'apprentissage coopératif parce que, de cette manière, on assure la répartition égalitaire du travail (Arcand, 1998). L'auteure nous présente l'exemple suivant : le rôle du secrétaire (prise de notes) peut être atribué à l'élève plus extraverti alors que l'élève introverti peut être l'animateur.

Selon Arcand (1998), il existe quatre rôles typiques dans l'apprentissage coopératif :

1. le ou la responsable du matériel - distribue du matériel aux autres et s'occupe de le rendre intact et complet à la fin de l'activité
2. le ou la responsable du temps - assure la termination de l'activité dans les délais prévues
3. l'animateur ou l'animatrice - accorde le droit de parler et assure que les discussions se passent d'une manière harmonieuse et que tous les membres du groupe sont respectés
4. le secrétaire ou la secrétaire - s'occupe de la consignation des résultats du travail et les partage avec le reste de la classe

Outre ces quatre rôles typiques dans l'apprentissage coopératif, Arcand (1998) soutient l'idée de créer de nouveaux rôles comme, par exemple, la personne responsable du silence, la personne qui vérifie la compréhension de tous les membres du groupe, etc. La même auteure signale aussi l'importance d'attribuer des rôles à tous les élèves du groupe sans exception. Dans le cas contraire, les élèves qui n'ont pas un rôle défini dans le groupe pourraient se sentir démotivés, moins inclus ou, même, rejetés. Koenig (2010 ; dans Kramberger, 2017) implique aussi que les objectifs des activités coopératives paraissent être mieux réalisés quand tous les membres du groupe ont leurs rôles et fonctions déterminés explicitement. Si les élèves ne conaissent pas leur rôle dans le groupe, il est possible que ceux qui savent mieux la matière ou simplement ont plus de confiance en soi fassent la majorité du travail (Kagan, 2013 ; dans Kramberger, 2017). En définitive, les élèves ont des personnalités différentes et, par conséquent, il est nécessaire de trouver une manière de travailler qui assurera la participation et un sentiment de sécurité pour tous les individus.

Un grand nombre de professeurs organisent l'apprentissage coopératif sans fournir des explications sur l'organisation de l'activité et sans donner des règles plus claires. En conséquence, les individus montrent des sentiments d'insécurité et d'hésitation. Holi (2016) le confirme aussi en affirmant que les problèmes arrivent quand les élèves ne comprennent pas

l'activité ou commencent à ressentir l'anxiété à cause du manque de temps pour l'effectuer. Afin d'éviter cette situation, il est nécessaire d'enseigner explicitement comment et pourquoi travailler coopérativement. Le professeur qui a reçu une formation sur l'apprentissage coopératif et qui est conscient de son importance saura l'utiliser pour améliorer ses classes, ce qui aura comme conséquence un meilleur rendement des élèves. Gamble (2002 : 202) explique que ″l'apprentissage coopératif exige de la pratique – tant pour l'enseignante ou l'enseignant que pour les élèves″. Grâce à l'expérience, le professeur peut découvrir les habiletés à développer en ses élèves afin de rendre le travail en groupe plus agréable et productif. Egalement, les élèves ont besoin du temps afin de se rendre compte des bénéfices de l'apprentissage coopératif et des responsabilités que celui-ci porte avec soi (Holi, 2016). Avant d'inclure l'apprentissage coopératif dans les classes, il est nécessaire de prendre en compte le contexte, la didactique, la préparation des élèves, la formation du professeur et d'autres aspects de la vie scolaire (Gamble, 2002). Le professeur a un rôle important parce que, une fois qu'il décide d'utiliser l'apprentissage coopératif pour enseigner un sujet spécifique, il doit organiser l'activité d'une manière qui assure la réussite de tous les élèves.

4.1. RÔLE DU PROFESSEUR

On a dit qu'en travaillant ensemble, les élèves apprenent à s'entraider, à s'affirmer, à respecter les opinions des autres, etc. Cependant, travailler en groupe ne signifie pas que les participants coopèrent automatiquement ; il est possible qu'ils apprennent aussi à dominer les autres ou à se soumettre. De la même façon, ils peuvent apprendre à développer une attitude compétitive, égoïste, même violente (Gamble, 2002). Pour assuerr la présence des comportements coopératifs et, aussi, la réussite du travail coopératif, le rôle du professeur est très important.

La tâche du professeur n'est pas facile parce qu'il doit structurer l'activité coopérative en considérant sa dificulté, le temps et les capacités des élèves. Jensen (2003 ; dans Kramberger, 2017 : 9) présente dix pas que le professeur doit suivre afin d'organiser un travail coopératif réussi :[12]

1. ″contenu : le professeur établit des objectfs clairs et crée une ambiance d'intérêt et motivation″
2. ″explication de l'activité : le professeur présente explicitement ses attentes et donne aux élèves des règles simples et claires sur comment effectuer l'activité″
3. ″le moment même : les élèves réflechissent sur le sujet et le professeur vérifie s'ils ont des questions″
4. ″orienter vers la coopération : le professeur décrit et montre les habiletés sociales qu'il veut développer en ses élèves, leur explique les règles de l'activité et leur donne à tous des rôles préétablis″
5. ″début du travail en groupe : le professeur stimule le commencement du travail et intervient seulement si c'est absolument nécessaire″
6. ″déclarations sur le groupe : le professeur décrit de quelle manière le travail en groupe peut améliorer les habiletés scolaires et sociales″
7. ″les élèves échangent leurs habiletés scolaires et sociales : les élèves échangent leurs observations sur leurs expériences avec le travail en groupe terminé″
8. ″le professeur apporte aux élèves ses observations : le professeur dit aux élèves ce qu'il a vu, écouté et ressenti à propos de leur travail″

[12] traduction de l'auteure

9. ″conclusion : le professeur cherche plus d'informations sur le travail fait et vérifie la responsabilité individuelle de tous les membres, c'est-à-dire, il ou elle vérifie si tout le monde a participé et effectué ses tâches″
10. célébration du travail fait: le professeur félicite et applaudit les élèves pour le travail effectué, ce qui se transforme en une brève célébration″

Bien que le professeur suive ces étapes utiles pour organiser l'apprentissage coopératif, il peut se trouver affronté à beaucoup de difficultés parce que certains élèves ont des émotions négatives envers l'apprentissage coopératif, ce qui peut être le résultat d'une expérience négative ou, simplement, des préférences personnelles. Dans un travail coopératif, il arrive souvent que les membres du groupe excluent un élève, rejettent sa participation, font tout le travail ou une tâche complètement différente. Quand cela arrive, le professeur doit intervenir et enseigner aux apprenants comment coopérer. Dans ces moments-là, le rôle du professeur est de s'occuper que tous les apprenants se montrent du respect et font leur partie du travail de manière appropriée (Gamble, 2002). En outre, il est utile de présenter les aspects positifs de l'apprentissage coopératif et expliquer profondément tous les avantages que celui-ci offre pour convaincre les élèves sceptiques à travailler coopérativement (Lavergne, 1996 ; dans Lavoie et al., 2012).

Dans un travail en groupe bien organisé et géré, les apprenants ont l'occasion d'apprendre une compétence sociale très importante : la résolution des conflits de manière respectueuse. Les conflits forment partie intégrante de la vie sociale et représentent une opportunité pour le développement personnel à condition que ceux-ci soient résolus de manière appropriée (Gamble, 2002). Dans les contextes de collaboration, les conflits sont inévitables. Pour que les élèves maximisent l'apprentissage des habiletés essentielles à la résolution des conflits, il est nécessaire que le professeur soit un exemple à suivre. Le professeur ″cherche à servir de modèle aux jeunes, modèle de quelqu'un qui est aussi en apprentissage, qui est capable de reconnaître ses erreurs, de s'autocritiquer et qui apprend à se connaître dans ses interactions avec d'autres″ (Gamble, 2002 : 208).

Concernant les conflits présents dans la salle de classe, Kreider (1984, dans Gamble, 2002) distingue deux types : conflits fonctionnels et conflits dysfonctionnels. Les conflits fonctionnels améliorent les relations en classe et facilitent les relations pleines de confiance entre élèves et les conflits dysfoncionnels créent une ambiance autoritaire parce que les élèves ont l'impression d'avoir gagné ou perdu. La résolution des problèmes de manière non-

violente s'associe aux conflits fonctionnels de sorte que l'objectif est de favoriser précisément ce type de conflits dans la classe. ″Les conflits fonctionnels offrent l'occasion de mieux se voir, de devenir conscient de son point de vue et capable de le critiquer, d'accroître sa lucidité par rapport à son cadre de référence, ses expériences, ses préjugés, sa culture″ (Gamble, 2002 : 207). Participer à un conflit fonctionnel est considéré un processus difficile, mais enrichissant.

La résolution des conflits inclut l'apprentissage de différentes habiletés. Le processus de la résolution des conflits requièrent la réflexion, l'écoute active et le dialogue (Ferrer et al., 1997 ; dans Gamble, 2002). En d'autres termes, les élèves apprennent à exprimer leurs opinions, à s'entendre avec les autres et à entendre d'autres points de vue, ce qui est bénéfique notamment si ceux-ci sont différents. Finalement, la résolution des conflits s'associe aussi à l'apprentissage de l'expression de la colère, frustration et agressivité.

Dans la salle de classe, les causes possibles des conflits sont variées : l'ambiance de compétition ou intolérance, le manque de communication et de manières d'exprimer ses émotions, les habiletés de résolution des conflits peu développées tant du professeur comme des élèves et l'abus potentiel de pouvoir de la part du professeur (Gamble, 2002). L'ambiance générale de la classe est importante parce qu'un milieu hostile et compétitif n'invite pas les élèves à dialoguer dans les situations habituelles et encore moins dans les situations de conflit. L'abus de pouvoir du professeur se réfère au fait que le professeur souvent forme les groupes sans le consentement des élèves, situation peu commune dans une société démocratique (Kreidler, 1984 ; dans Gamble, 2002). D'autres causes du comportement violent peuvent être liées à ″des conflits de personnalité, des difficultés d'adaptation, le rejet ainsi que des difficultés dans la vie familiale″ (Gamble, 2002 : 208).

La cause d'un conflit est importante et le professeur a l'obligation de la découvrir ; cependant, ce qui est indispensable, c'est de trouver une technique pour remédier à la situation. Il existe plusieurs manières de résoudre les conflits : le dialogue, la médiation, l'excuse et l'ajournement (Gamble, 2002). Le dialogue est la manière préférée pour la résolution des problèmes, mais, comme certains individus ne peuvent pas exprimer leurs émotions et avis facilement, il est nécessaire d'inclure d'autres techniques. La méthode que nous utiliserons pour tranquiliser le conflit dépend de la situation. Parfois, particulièrement quand le conflit est personnel ou quand les élèves sont simplement d'avis contraire, il est mieux de ne pas réagir ou de feindre de n'avoir pas vu le conflit. De cette façon, le professeur

fait confiance à ses élèves en les laissant résoudre le problème seuls ; toutefois, la majorité du temps il est recommandé de l'affronter ensemble, mais de manière pacifique et constructif. Le professeur peut parfois interrompre une discussion enflammée avec l'humour, la musique ou simplement en se mêlant. Aussi, on suggère parler du problème ouvertement en promouvant la tolérance et contenant des émotions irrationnelles (Dörnyei et Murphey, 2003 ; dans Kramberger, 2017). Néanmois, dans d'autres situations, notamment quand la sécurité des individus est mise en danger, le professeur doit intervenir de manière autoritaire (Gamble, 2002). Quant aux comportements sexistes, racistes et marginaux, ceux-ci doivent être abordés immédiatement et directement (Gibbs, 1994, Sapon-Shevin et al., 1998 ; dans Gamble, 2002).

Lorsqu'un conflit éclate, on conseille d'abord rétablir le calme et puis passer à l'étape de la résolution du problème de manière non-violente. Cette étape consiste à formuler le problème en termes claires, explorer les solutions possibles, négocier afin de choisir une solution qui respecte les personnes concernées et d'évaluer le résultat des moyens choisis″ (Gamble, 2002 : 209). Dans les situations de conflit, les professeurs doivent remplacer les attitudes punitives par celles qui facilitent l'apprentissage des compétences communicatives et provoquent un sentiment de sécurité chez les élèves. Le professeur est le médiateur qui doit gérer des tours de parole entre les élèves en conflit, entendre les deux versions du problème, donner des solutions alternatives et faire preuve de patience (Dörnyei et Mrphey, 2003 ; dans Kramberger, 2017). Comme le dit Gamble (2002), le professeur doit prendre du temps pour écouter les élèves et pour les guider dans ce processus de résolution des conflits.

L'autre rôle important du professeur consiste à superviser le travail des groupes. De cette manière, le professeur peut vérifier la compréhension et, si nécessaire, fournir des explications (Goupil et Lusignan, 1993 ; dans Lavoie et al., 2012). Par ailleurs, en supervisant les groupes, le professeur peut évaluer leur travail de manière objective. Il y a deux manières d'évaluer le travail coopératif : évaluation groupale et individuelle (Lavoie et al., 2012). Si nous optons pour l'évaluation groupale, il est nécessaire de vérifier si le résultat du groupe représente en fait le travail commun. Finalement, le professeur décide entre l'évaluation individuelle et l'évaluation groupale en considérant le contexte, la tâche et les objectifs de l'apprentissage.

Pour que tous les apprenants soient impliqués de la même façon dans la tâche, le professeur doit trouver la motivation intrinsèque des élèves qui va provoquer le désir de coopération (Gamble, 2002). L'intérêt des élèves pour le thème influe directement sur leur motivation de mode que le professeur doit être attentif aux nécessités et goûts personnels de

ses élèves. En outre, afin de motiver les élèves à coopérer avec d'autres, on suggère l'utilisation des regroupements flexibles et simples (Gamble, 2002). Dans la perspective de Jean Piaget, (dans Gamble, 2002) il est très important que les relations entre élèves soient équitables pour qu'ils aient un désir de coopération. L'auteur souligne que cela arrive le plus souvent quand les élèves ont le même âge par rapport au contexte de l'âge différent. En d'autres mots, la participation active et volontaire des élèves ne dépend pas seulement de l'ambiance groupale et de la motivation intrinsèque des élèves, mais aussi de l'âge d'autres membres du groupe.

Pour conclure, le professeur, comme gérant de la classe, a un rôle important dans l'organisation du travail coopératif. Le professeur sait que l'objectif primaire de l'enseignement moderne est de développer l'autonomie des élèves, ce qui peut être atteint en utilisant le travail coopératif. De cette façon, les élèves apprennent à résoudre les problèmes seuls ou, dans certains cas, à l'aide du professeur. Cependant, afin d'assurer un travail coopératif efficace, le professeur sert de modèle aux élèves, organise le temps, aide les élèves dans la résolution des conflits et structure bien la classe et ses éléments (Koenig, 2010 ; dans Kramberger, 2017).

5. RECHERCHES PRÉCÉDENTES DES ATTITUDES D'ÉTUDIANTS À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Depuis 1970, l'apprentissage coopératif a commencé à attirer l'attention de beaucoup de chercheurs et scientifiques étant donné qu'il y avait déjà plus de 750 études démontrant son efficacité (Howden, 1996 ; dans Gamble, 2002). La majorité de ces études au sujet de l'apprentissage coopératif a été réalisée aux Etats-Unis ; les autres en Australie, au Canada, en Angleterre et en Israël. Pour cette raison, on devrait réaliser plus d'études en d'autres pays en ce qui concerne l'efficacite de l'apprentissage coopératif (Gamble, 2002).

Les effets de l'apprentissage coopératifs ont été analysés principalement dans deux domaines : dans les relations interpersonnelles et dans la réussite scolaire (Gamble, 2002). L'étude la plus importante sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif a été réalisée en 1989 par Johnson et Johnson dont les résultats ont montré que dans plus de 50% de cas l'apprentissage coopératif produisait de meilleurs résultats que l'apprentissage traditionnel et, en outre, qu'il avait un effet bénéfique sur les relations interpersonnelles dans la classe (Bognar, 2006 ; dans Kramberger, 2017).

Quant à la réussite scolaire, les études montrent que l'apprentissage coopératif apporte des effets positifs dans les écoles primaires et secondaires, dans les zones urbanes et rurales et dans les différentes matières. Par ailleurs, il a été établi que les élèves sud-africains et les élèves des groupes minoritaires progressent plus facilement grâce à l'apprentissage coopératif (Slavin, 1985). Beaucoup d'études ont été réalisées afin de comparer l'apprentissage coopératif, individuel et compétitif. Les résultats de ces études démontrent que les élèves réguliers ont plus de réussite dans un travail de nature coopérative que dans d'autres types. En outre, l'apprentissage coopératif développe plus la pensée divergente que les activités compétitives ou individuelles parce que celui-ci facilite la création de diverses idées et de nouvelles solutions (Gamble, 2002).

Considérant les résultats d'une étude effectuée par Johnson et Johnson (1998, en Gamble, 2002), il est recommandé d'utiliser l'apprentissage coopératif quand :

- les objectifs de l'apprentissage sont significatifs
- la maîtrise et la mémorisation des contenus d'enseignement sont importantes

- la tâche est complexe
- il est nécessaire de résoudre un problème
- il est nécessaire de montrer la créativité et la pensée divergente
- il est nécessaire de montrer le raisonnement de haut niveau et esprit critique

En ce qui concerne les relations interpersonnelles, l'apprentissage coopératif facilite la création des amitiés entre tous les élèves malgré les différences à l'égard de leurs sexes, leurs groupes etniques, leurs classes sociales et leurs habiletés (Gamble, 2002). Les études démontrent que l'apprentissage coopératif a des effets positifs sur les relations entre personnes de différentes races et origines (Slavin, 1985) et cette coopération interraciale se considère la méthode la plus efficace pour l'amélioration des comportements et attitudes racistes dans l'école (Clarke et al., 199 ; dans Gamble, 2002). Par ailleurs, l'apprentissage coopératif contribue à l'intégration des élèves handicapés et des élèves timides ou hyperactifs parce que, selon les études des Johnsons (1998), quand un élève qui n'a pas de handicap travaille avec un élève handicapé, naissent des sentiments de sympathie et altruisme. Quand les élèves avec des besoins spéciaux travaillent coopérativement, outre des meilleures relations avec d'autres élèves, augmentent aussi leur estime de soi. Par ailleurs, l'apprentissage coopératif peut avoir des effets positifs dans les situations quand un élève remarquable travaille avec un élève médiocre (Gamble, 2002). Chamberland et ses collègues (1995 ; dans Lavoie et al., 2012) ajoutent que les personnes avec les difficultés d'apprentissage et de comportements aussi profitent des activités coopératives. L'apprentissage coopératif a un effet bénéfique dans les relations interpersonnelles des élèves parce que dans les situations coopératives surviennent généralement des comportements altruistes et des sentiments de plaisir et soutien (Slavin, 1985). On peut conclure que l'apprentissage coopératif ″assurerait la socialisation des futurs citoyens de la société pluraliste de demain″ (Giroux, 1996 ; en Gamble, 2002 : 211).

L'étude réalisée par Kouros et Abrami (2006) a essayé de déterminer les attitudes des élèves envers l'apprentissage coopératif et son lien avec le rendement académque. Plus de mille élèves ont participé dans cette étude et l'instrument utilisé a été un questionnaire qui comprenait des thèmes liés au climat de classe, leurs attitudes envers la qualité du travail fait en groupe, etc. Les résultats de l'étude ont démontré le suivant : les élèves ont une attitude généralement positive envers le travail coopératif ; plus de la moitié des participants pensent que le travail coopératif n'est pas divisé équitablement entre les membres ; un tiers des participants affirment que la note groupale n'est pas une évaluation juste. Par ailleurs, l'un des aspects les plus ressortis de l'étude, c'est le fait qu'il a été démontré que les élèves préfèrent

travailler avec leurs copains et qu'ils aiment avoir la possibilité de choisir les membres du groupe. Dans une autre étude, réalisée par Peláez (2007), il a été démontré que les élèves pensent que le travail coopératif est très intéressant et que celui-ci rend la classe plus divertissante. Par ailleurs, il a été souligné que les participants affirment que, en travaillant en groupe, ils apprennent plus que de manière traditionnelle et qu'ils ont plus d'opportunités d'interagir.

En conclusion, plusieurs recherches mettent en évidence que le travail coopératif est efficace pour l'acquisition des conaissances, particulièrement en cas de tâches difficiles, et a des effets positifs sur les relations sociales entre individus (Gamble, 2002). Grâce au travail coopératif, les élèves non seulement apprennent plus rapidement et facilement, mais la connaissance acquise est aussi plus durable (Kadum-Bošnjak, 2012). L'apprentissage coopératif offre à chaque élève l'opportunité de contribuer, ce qui est très important pour le développement de l'estime de soi chez tous les élèves, mais, notamment, chez les élèves désavantagés et minoritaires (Cohen, 1994).

6. RECHERCHE DES ATTITUDES DES ETUDIANTS D'ESPAGNOL ET DE FRANÇAIS ENVERS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Nous passons à la deuxième partie de ce travail : la recherche. Dans notre étude nous prétendons connaître les attitudes des étudiants en langue et littérature espagnole et française envers les aspects de l'apprentissage coopératif. De la même manière, nous voulons établir la présence, perçue de la part des étudiants, de l'apprentissage coopératif dans le Département des langues et littératures romanes afin de pouvoir tirer des conclusions concernant son influence sur les différents aspects de la vie scolaire.

6.1. OBJECTIFS

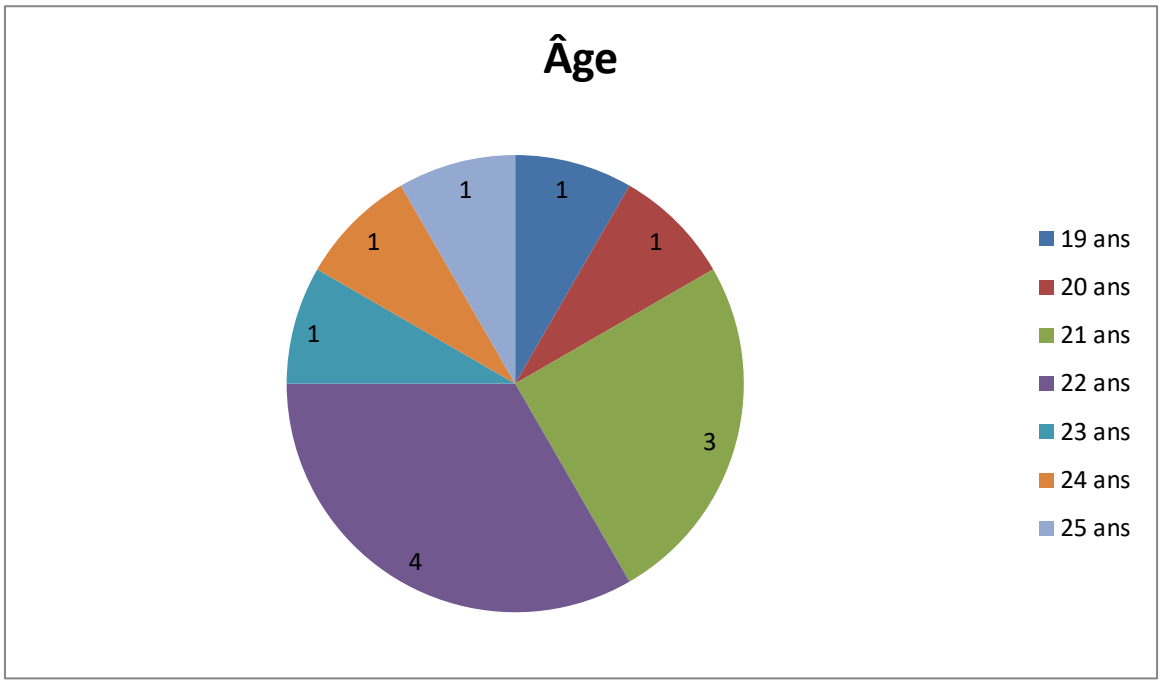
Cette étude a deux objectifs principaux : le premier objectif est de connaître l'attitude générale des étudiants envers l'apprentissage coopératif ; le deuxième objectif est d'établir la présence perçue de ce type de travail dans les études de langue et littérature française et espagnole. Pour obtenir des réponses quant à l'attitude générale des étudiants envers l'apprentissage coopératif, nous explorons divers aspects : leurs préférences quant à la manière d'apprendre, leurs états émotionnels lors d'un travail en groupe, l'utilité de l'apprentissage coopératif pour l'apprentissage des aspects linguistiques, etc. De la même façon, il nous importe examiner les opinions des étudiants à l'égard du lien entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage des compétences coopératives. Par rapport à notre deuxième objectif, les étudiants comparent la présence de l'apprentissage coopératif dans les deux études, ce qui nous permet d'établir son influence sur l'apprentissage en général, sur les relations interpersonnelles et sur l'ambiance de la classe. Finalement, nous souhaitons définir les éléments qui influent sur la sélection de ce type d'activité pour l'apprentissage et explorer les suggestions des étudiants pour améliorer l'organisation de l'apprentissage coopératif dans les classes de langues étrangères.

En nous basant sur ces objectifs, nous avons formulé les hypothèses suivantes : les étudiants auront une attitude généralement positive envers l'apprentissage coopératif ; néanmoins, il y aura quelques individus qui s'opposeront fortement à ce type d'activité et préféreront travailler individuellement. Par rapport à la présence de l'apprentissage coopératif dans les études d'espagnol et français, nous pensons que celui-ci sera établi comme demi-présent dans les deux études.

6.2. PARTICIPANTS

A cette étude ont participé 12 personnes de sexe féminine qui étudient en même temps la langue française et espagnole à la Faculté de Philosophie et Lettres à Zagreb. Les participants sont d'âge différent, ce qui est évident dans le graphique 1 :

Graphique 1. Âge



En observant le graphique 1, nous pouvons constater que les âges des participants oscillent entre 19 et 25 ans, mais la majorité d'entre elles a 22 ans.

La distribution des participants selon l'année d'étude est la suivante : 2 étudiantes sont en première année (16,7%), 2 étudiantes sont en seconde année (16,7%), 4 étudiantes sont en troisième année (33,3%) et 4 étudiantes redoublent (33,3%). La majorité des participants est en licence ; seulement une étudiante est en master et étudie la didactique des langues étrangères.

6.3. MÉTHODOLOGIE

Notre recherche mesure la variable suivante : attitude des étudiants à l'égard de l'apprentissage coopératif. Pour analyser et déterminer ces données de manière systématique

et objective, nous utilisons un questionnaire. Le questionnaire (annexe 1) a deux parties. Dans la première partie nous utilisons une méthode quantitative qui consiste en l'usage d'une échelle de type Likert pour mesurer les opinions des étudiantes par rapport à l'apprentissage coopératif. En utilisant 5 niveaux, nous identifions l'accord ou désaccord des étudiants pour chaque affirmation. La deuxième partie contient plusieurs questions ouvertes sur les différents aspects de l'apprentissage coopératif et sa présence à l'université. Les questions dans la première partie visent à examiner l'attitude générale des étudiantes envers l'apprentissage coopératif alors que les questions dans la deuxième partie sont plus précises et spécifiques.

Le questionnaire avait été créé en ligne de façon que la collecte des données a été réalisée de manière éléctronique. Nous avons expliqué à chaque participant l'objectif de l'étude et le procédé pour remplir le questionnaire. Les participants ont participé de manière volontaire et anonyme. Au final, nous souhaitons mettre en évidence que le questionnaire a été fourni en langue croate pour éviter tout malentendu et, de cette manière, obtenir des résultats plus fiables. Les résultats seront analysés et présentés de façon descriptive : les données seront compilées et mesurées de manière indépendante, sans indiquer comment celles-ci s'associent entre elles (Hernández et al, 2014).

6.4. RESULTATS

Nous passons à la partie de l'analyse des résultats de la recherche des attitudes des étudiants face à l'apprentissage coopératif.

Dans la première partie de l'étude, nous avons utilisé une échelle de Likert qui contient 15 items pour mesurer les opinions des participants sur différents aspects de l'apprentissage coopératif.

Dans le tableau 1 on peut observer les attitudes générales que les élèves ont de l'apprentissage et de travail en groupe :

Tableau 1. Attitudes générales des étudiantes envers l'apprentissage coopératif

Items	1 – pas du tout d'accord	2 – pas d'accord	3 – ni en désaccord ni d'accord	4 – d'accord	5- tout à fait d'accord

1. J'aime travailler avec d'autres personnes pour résoudre des problèmes	0 (%)	1 (8,3%)	2 (16,7%)	3 (25%)	6 (50%)
2. Je préfère le travail en groupe ou en binôme au travail individuel	1 (8,3%)	1 (8,3%)	5 (41,7%)	3 (25%)	2 (16,7%)
3. Je me sens à l'aise quand je travaille en groupe	1 (8,3%)	1 (8,3%)	4 (33,3%)	2 (16,7%)	4 (33,3%)
4. Je me sens à l'aise quand je travaille en binôme	0 (0%)	1 (8,3%)	2 (16,7%)	2 (16,7%)	7 (58,3%)

L'item 1 du tableau 1 comprend l'attitude générale des étudiantes par rapport au travail avec d'autres personnes. Il a été démontré que la majorité des étudiantes aime travailler avec d'autres personnes afin de résoudre des problèmes. Seuls 8,3% montrent son désaccord avec la première affirmation, c'est-à-dire qu'elles n'aiment pas le travail coopératif. A l'égard de l'item 2, les participants ont déterminé si elles préféraient travailler en groupe/en binôme ou individuellement. Les résultats sont les suivants : la majorité est indécise (41,7%) ; seulement 8,3% préfèrent travailler individuellement qu'en groupe ou en binôme; 16,7% préfèrent plus le travail coopératif. En somme, 41,7% des étudiantes sont indécises, mais les autres ont un penchant pour l'apprentissage coopératif. Par rapport à l'item 3, seulement 8,3% des étudiantes ne se sentent pas à l'aise lors d'un travail en groupe face à 33,3% qui se sentent très à l'aise. En observant l'item 4, nous pouvons mettre en évidence que la majorité des étudiantes

se sent à l'aise pendant un travail en binôme ; seulement 8,3% ressentent un certain inconfort lors d'un travail en binôme. En comparant les items 3 et 4, nous pouvons constater que les étudiantes se sentent plus à l'aise pendant un travail en binôme que pendant un travail en groupe : 58% face à 33,3%. En outre, aucune personne ne se sent mal à l'aise en travaillant en binôme ce qui est en contraste avec les résultats de l'item 3.

Concernant comparer davantage le travail en groupe et travail en binôme, nous pouvons observer le tableau 2 :

Tableau 2. Habileté de s'exprimer en groupes et en pairs

Items	**1 – pas du tout d'accord**	**2 – pas d'accord**	**3 – 3 – ni en désaccord ni d'accord**	**4 – d'accord**	**5- tout à fait d'accord**
5. Dans un travail en groupe je m'exprime facilement	1 (8,3%)	0 (0%)	5 (41,7%)	4 (33,3%)	2 (16,7%)
6. Dans un travail en binôme je m'exprime facilement	0 (0%)	1 (8,3%)	2 (16,7%)	5 (41,7%)	4 (33,3%)

En observant le tableau 2, nous pouvons conclure que les étudiantes s'expriment avec plus de facilité dans un travail en binôme (33,3%) que dans un travail en groupe (16,7%). A l'égard de l'item 5, c'est-à-dire, de la capacité de s'exprimer dans un travail en groupe, 41,7% des participants sont indécises et 8,3% affirment qu'elles expérimentent des difficultés. D'autre part, aucune étudiante n'explique qu'elle a ce type de problème lors d'un travail en binôme.

L'item 7 traite de la participation des personnes dans un travail coopératif et les résultats se trouvent dans le tableau 3 :

Tableau 3. Participation dans un travail coopératif

Items	1 – pas du tout d'accord	2 – pas d'accord	3 – 3 – ni en désaccord ni d'accord	4 – d'accord	5- tout à fait d'accord
7. Dans un travail coopératif toutes les personnes participent de manière équitable	2 (16,7%)	2 (16,7%)	5 (41,7%)	3 (25%)	0 (0%)

Le tableau 3 nous présente que les étudiantes en générale ne sont pas d'accord avec l'item 7 : 33,4% des étudiantes ne sont pas d'accord, 41,7% ne sont ni en désaccord ni d'accord et 25% sont d'accord.

Concernant le rôle du travail coopératif pour le développement des compétences linguistiques, plus précisément, pour le développement de la compétence grammaticale et lexicale, nous pouvons observer le tableau 4 :

Tableau 4. L'apprentissage coopératif et le développement de la compétence grammaticale et lexicale

Items	1 – pas du tout d'accord	2 – pas d'accord	3 – ni en désaccord ni d'accord	4 – d'accord	5- tout à fait d'accord
8. J'apprends mieux la grammaire quand je travaille en groupe ou en	3 (25%)	2 (16,7%)	1 (8,3%)	5 (41,7%)	1 (8,3%)

binôme que quand je travaille seul(e)					
9. J'apprends mieux le vocabulaire quand je travaille en groupe ou en binôme que quand je travaille seul(e)	3 (25%)	1 (8,3%)	2 (16,7%)	5 (41,7%)	1 (8,3%)

Comme nous pouvons voir du tableau 4, les résultats liés au développement des compétences linguistiques sont similaires : 41,7% sont d'accord et 8,3% sont complètement d'accord que le travail coopératif facilite le développement de la compétence grammaticale et lexicale et 25% ne sont pas du tout d'accord.

Outre le développement des compétences linguistiques, le tableau 5 nous montre les opinions des étudiants par rapport aux bénéfices possibles de l'apprentissage coopératif :

Tableau 5. Bénéfices de l'apprentissage coopératif

Items	**1 – pas du tout d'accord**	**2 – pas d'accord**	**3 – ni en désaccord ni d'accord**	**4 – d'accord**	**5- tout à fait d'accord**
11. Le travail en groupe et en binôme améliore les relations interpersonnelles de la classe	1 (8,3%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (33,3%)	7 (58,3%)

12. Le travail en groupe et en binôme améliore le rendement académique	1 (8,3%)	2 (16,7%)	2 (16,7%)	3 (25%)	4 (33,3%)
13. Le travail en groupe et en binôme améliore les compétences coopératives	0 (0%)	1 (8,3%)	2 (16,7%)	0 (0%)	9 (75%)

Du tableau 5 nous pouvons observer que les opinions des étudiantes concernant l'influence du travail coopératif sur les relations interpersonnelles de la classe, sur le rendement académique et sur le développement des compétences coopératives. Relativement à l'item 11, nous pouvons constater que 58,3% des étudiantes sont tout à fait d'accord et 33,3% sont d'accord que le travail coopératif contribue à l'amélioration des relations interpersonnelles de la classe ; seulement 8,3% montrent son désaccord. Quant à l'item 12, c'est-à-dire à l'influence du travail coopératif sur le rendement académique, les étudiantes ont des opinions très variées : 8,3% ne sont pas du tout d'accord, 16,7% ne sont pas d'accord, 16,7% sont indécises, 25% sont d'accord et 33,3% sont tout à fait d'accord. Bien qu'il y ait quelques élèves qui ne sont pas d'accord avec l'item 12, un pourcentage plus grand montre leur accord. Finalement,75% sont d'accord que le travail coopératif améliore les compétences coopératives. En conclusion, les étudiantes pensent que le travail coopératif a un effet bénéfique sur le développement des compétences coopératives, puis sur les relations interpersonnelles de la classe et, finalement, un effet moins significatif sur le rendement académique.

Egalement, nous avons voulu rechercher d'autres aspects de l'apprentissage coopératif en le comparant avec l'apprentissage individuel. Les résultats sont présentés dans le tableau 6 :

Tableau 6. Comparaison du travail coopératif et travail individuel

Items	1 – pas du tout daccord	2 – pas d'accord	3 – ni en désaccord ni d'accord	4 – d'accord	5- tout à fait d'accord
10. Le travail en groupe et en binôme est plus dynamique que le travail individuel	0 (0%)	2 (16,7%)	2 (16,7%)	2 16,7%)	6 (50%)

Les résultats du tableau 6 nous montrent que 50% des étudiantes sont tout à fait d'accord avec l'item 10, c'est-à-dire qu'elles affirment que le travail coopératif est plus dynamique que le travail individuel. 16,7% sont d'accord, 16,7% ne sont ni en désaccord ni d'accord et 16,7% ne sont pas d'accord avec l'item 10.

Aussi, nous avons essayé d'établir la présence de l'apprentissage coopératif dans les études de langues étrangères. Les résultats sont exposés dans le tableau 7 :

Tableau 7. Présence de l'apprentissage coopératif dans les études de langues étrangères

Items	1 – pas du tout daccord	2 – pas d'accord	3 – ni en désaccord ni d'accord	4 – d'accord	5- tout à fait d'accord
14. Je pense que les activités individuelles sont plus présentes dans les études de langues étrangères que les activités	0 (0%)	1 (8,3%)	4 (33,3%)	2 (16,7%)	5 (41,7%)

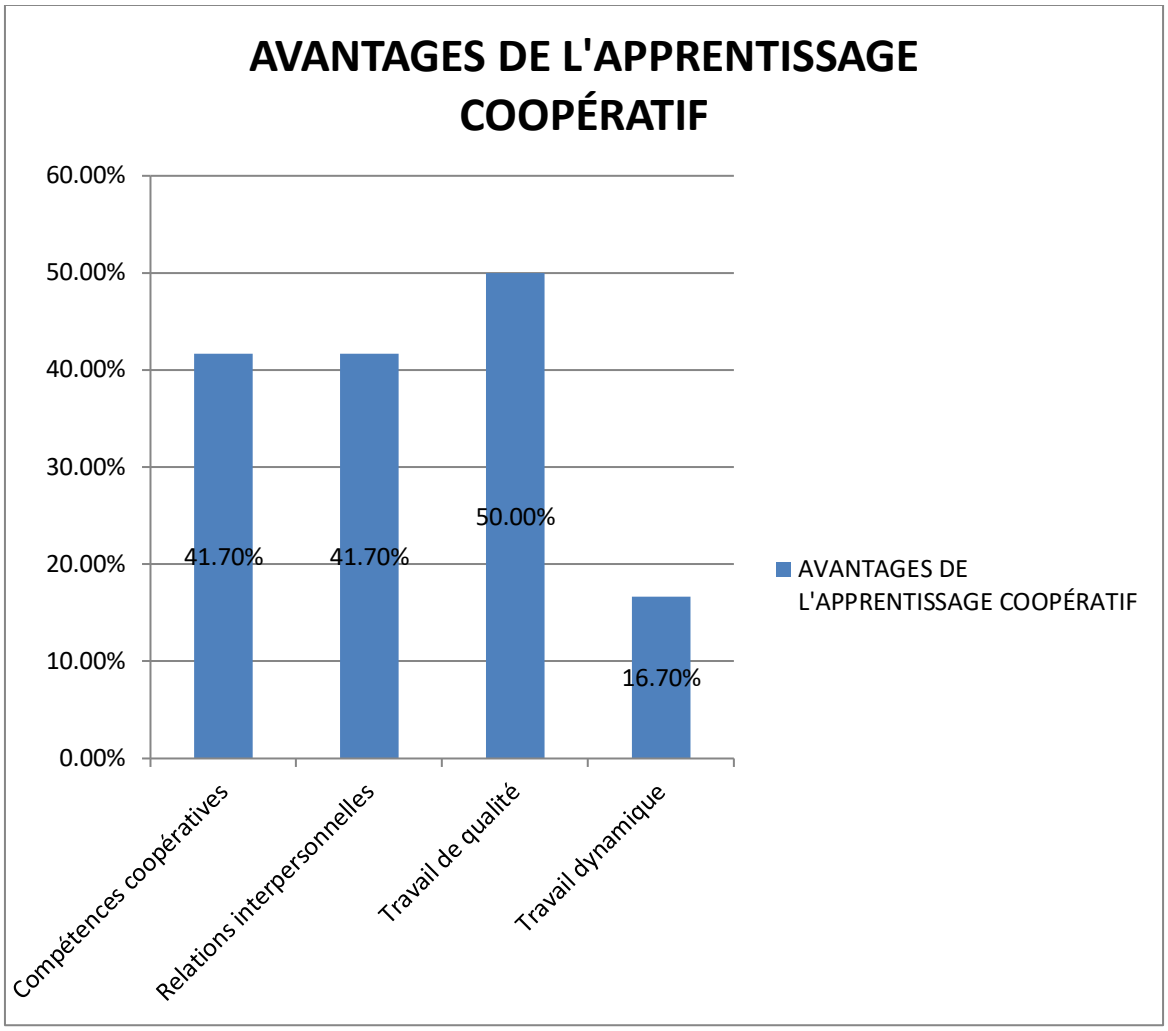
coopératives					
15. Je pense que le travail en binôme est plus présent dans les études de langues étrangères que le travail de groupe	2 (16,7%)	1 (8,3%)	5 (41,7%)	2 (16,7%)	2 (16,7%)

Premièrement, dans l'item 14 les étudiantes comparent la présence de l'apprentissage coopératif et l'apprentissage individuel dans les études de langues étrangères. 41,7% pensent que les activités individuelles sont plus présentes que les activités coopératives et les 33,3% ne sont ni en désaccord ni d'accord. Seulement 8,3% ne sont pas d'accord avec l'item 14. Deuxièment, l'item 15 essaie de découvrir quel type d'activité coopérative est plus présente dans les études de langues étrangères. 16,7% pensent que le travail en pairs est plus présent que le travail de groupe. Toutefois, le même pourcentage (16,7%) est d'avis contraire et pense que le travail de groupe est plus présent que le travail en pairs. Un grand nombre de participants (41,7%) sont indécis. Neánmoins, un pourcentage un peu plus grand (33,4%) pense que le travail en pairs est plus présent que le travail en groupe face à 25% qui ne sont pas d'accord.

La deuxième partie de notre étude consiste en 12 questions libres qui offrent aux participants l'opportunité de s'exprimer librement en ce qui concerne l'apprentissage coopératif.

En premier lieu, les étudiantes enumèrent les aspects positifs de l'apprentissage coopératif et les résultats obtenus se trouvent dans le graphique 1. Les résultats sont représentés en pourcentage, mais, comme les participants ont donné plusieurs réponses, les pourcentages ne font pas 100%.

Graphique 1. Avantages de l'apprentissage coopératif



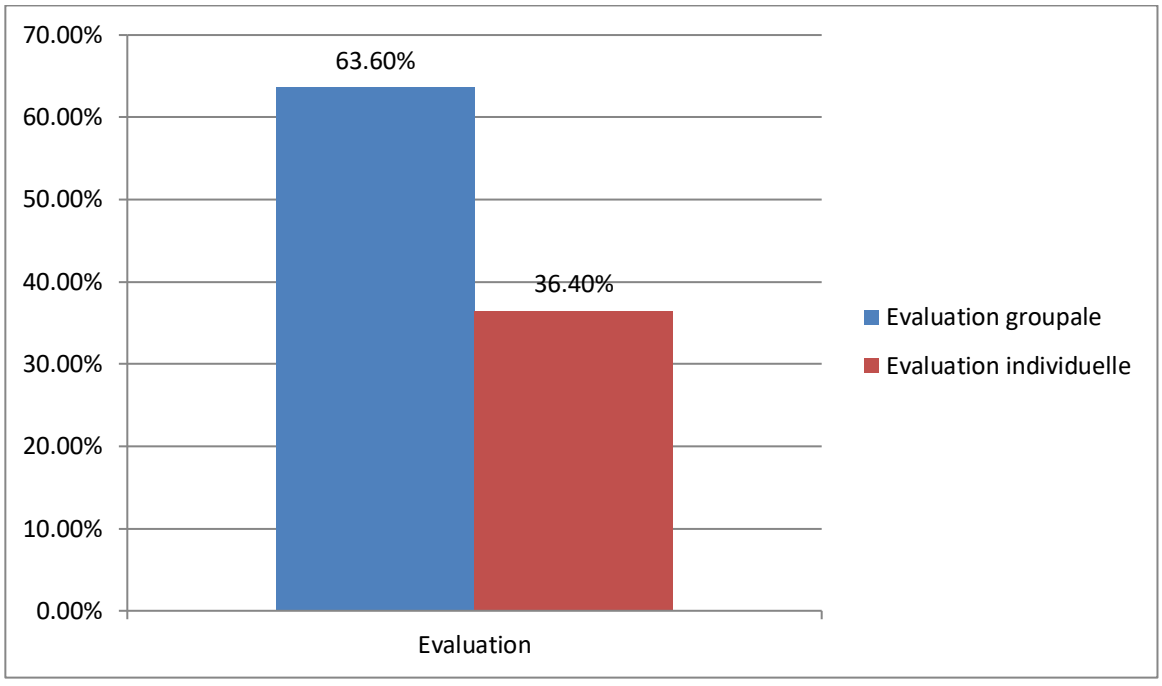
En observant le graphique 1, nous pouvons constater que les trois avantages de l'apprentissage coopératif sont en relief : une meilleure compréhension du thème, l'amélioration des relations interpersonnelles et le développement des compétences coopératives. 50% des étudiantes expliquent que le travail coopératif rend l'apprentissage plus éfficace : les élèves apprennent la matière et arrivent à une conclusion plus facilement. 41,7% des étudiantes pensent que l'apprentissage coopératif contribue au développement des compétences coopératives parce que les individus interagissent, partagent leurs idées et avis et peuvent vaincre la peur de parler devant un groupe, ce qui est important notamment dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères. Le même pourcentage d'étudiantes (41,7%) pense que l'apprentissage coopératif contribue à l'amélioration des relations interpersonnelles dans la classe parce que, en travaillant en groupe ou en pairs, les élèves ont l'opportunité de mieux se connaître. Quelques étudiantes (16,7%) présentent un autre avantage de l'apprentissage coopératif en affirmant qu'il s'agit d'un travail intéressant et dynamique qui offre à chaque personne l'opportunité de contribuer et de se sentir utile.

Relativement aux désavantages de l'apprentissage coopératif, 25% n'ont explicité aucun désavantage et 75% sont d'accord que le plus grand inconvénient est que les individus ne tendent pas à participer équitablement. En d'autres termes, quelques élèves font plus d'efforts et la majorité du travail et, de cette manière, assument involontairement toute la responsabilité de la tâche. 8,3% des participants ajoutent qu'un autre aspect négatif de l'apprentissage coopératif est que dans un travail coopératif parfois on ignore quelques avis et idées de sorte que certains élèves ne se sentent pas appréciés.

En ce qui concerne le rôle du professeur dans l'organisation du travail coopératif, les étudiantes soulignent le suivant : le professeur assigne des rôles aux élèves, définit les objectifs, aide les élèves à résoudre les incertitudes, évalue les résultats du travail, donne des exemples et des renseignements, contrôle le travail, forme des groupes et donne des conseils aux élèves afin d'améliorer leur projet. Quoique quelques étudiantes pensent que le professeur doit former les groupes, autres étudiantes déclarent que parfois le professeur doit laisser les élèves décider pour eux-mêmes avec qui ils veulent travailler. Au final, quelques étudiantes (18,2%) affirment que le professeur n'a aucun rôle dans l'organisation du travail coopératif.

Les opinions des étudiantes sur l'évaluation du travail coopératif sont présentées dans le graphique 2 :

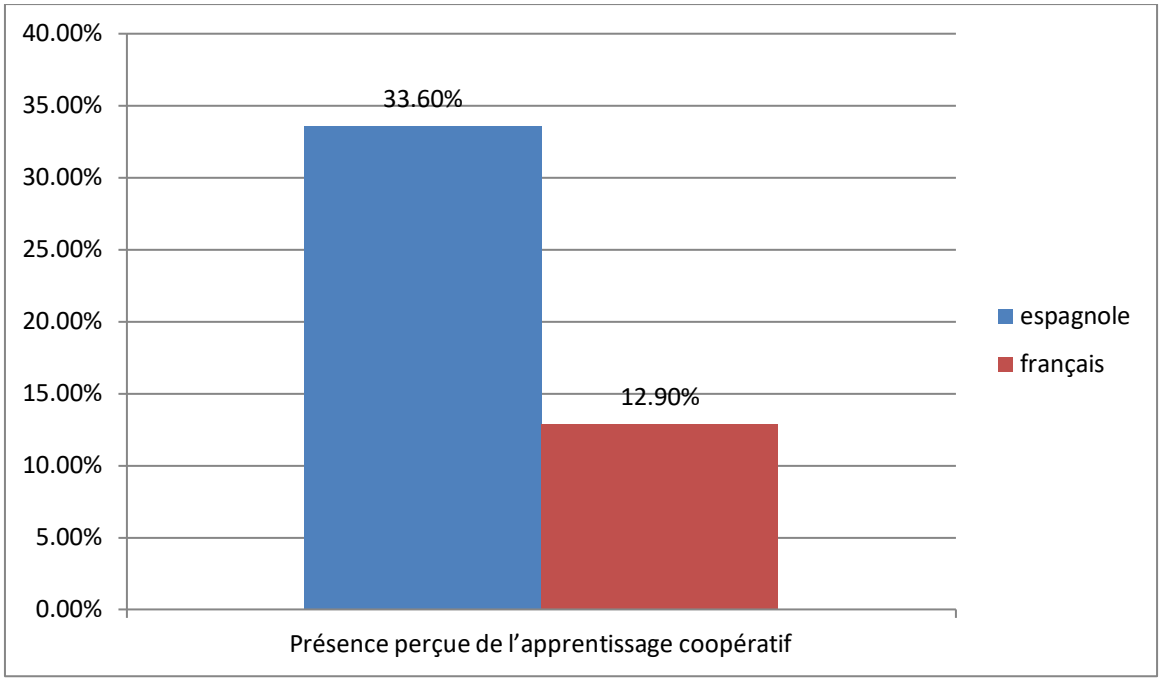
Graphique 2. Evaluation du travail coopératif



Le graphique 2 montre que 63,6% des étudiantes pensent que le professeur devrait évaluer le résultat groupal et 36,4% mettent en évidence l'évaluation de la contribution individuelle des élèves. La majorité des étudiantes pensent que le professeur devrait opter pour l'évaluation groupale, mais si une personne a participé plus, on devrait le récompenser. Par ailleurs, les étudiantes préfèrent l'évaluation groupale parce que, selon elles, il est souvent difficile d'établir la participation de chaque élève.

Les étudiantes ont comparé la présence des activités coopératives dans les études de langue et littérature française et espagnole en pourcentage. Les résultats sont représentés en pourcentage moyen et se trouvent dans le graphique 3 :

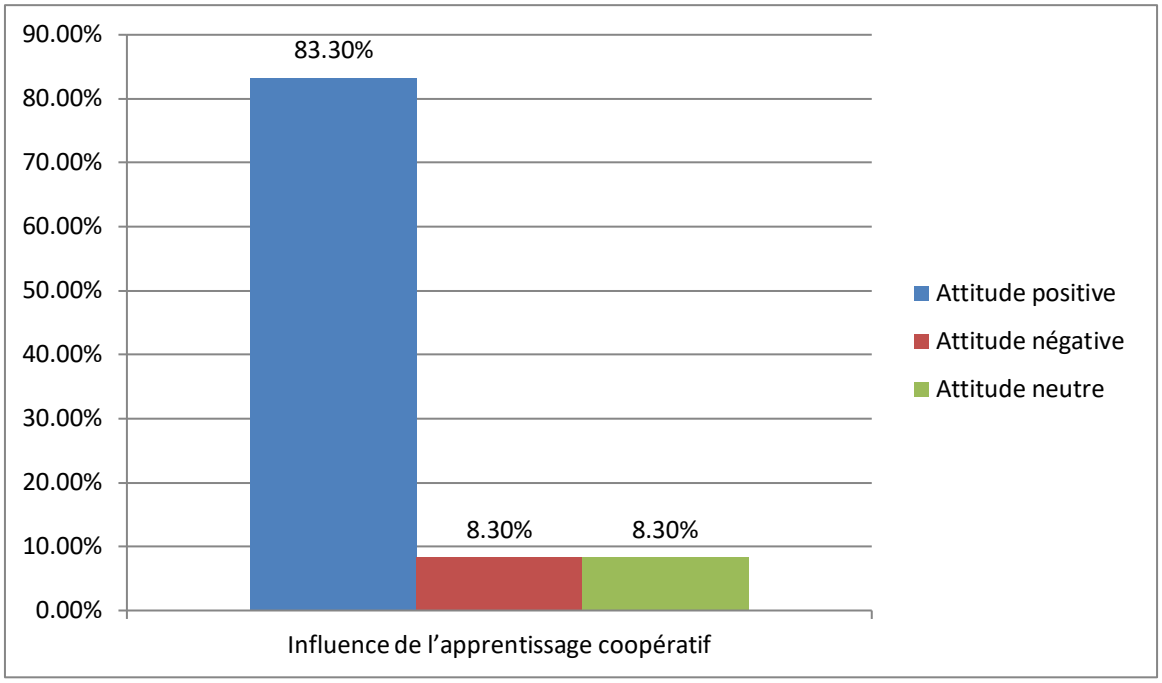
Graphique 3. Présence perçue de l'apprentissage coopératif à l'université



Le graphique 3 expose que, selon les participants de notre étude, les activités coopératives sont plus présentes dans l'étude de langue et littérature espagnole (33,6%). Dans l'étude de langue et littérature française l'apprentissage coopératif est présent 12,9% du temps. 33,3% des participants n'ont pas exprimé la présence de l'apprentissage coopératif en pourcentage parce que, selon elles, les activités coopératives ne sont pas très présentes dans les études de langue et littérature espagnole et française ou elles n'ont pas eu l'expérience suffisante avec ce type d'activité pour pouvoir répondre à la question.

Les attitudes des étudiantes concernant l'influence des activités coopératives sur les élèves, sur l'ambiance de la classe et sur l'apprentissage sont représentées dans le graphique 4 :

Graphique 4. Influence de l'apprentissage coopératif



Le graphique 4 démontre que 83,3% des étudiantes pensent que l'apprentissage coopératif a influé positivement sur elles, sur l'ambiance de la classe et sur l'apprentissage. 8,3% des participants ont une attitude négative envers l'apprentissage coopératif et 8,3% des participants ont une attitude neutre car elles n'ont jamais participé à ce type d'activité à l'université.

En ce qui concerne l'influence des activités coopératives sur l'apprentissage, 71,4% des étudiantes pensent que ces activités sont très efficaces pour l'acquisition des connaissances et 28,6% explicitent qu'elles apprennent mieux en travaillant individuellement.

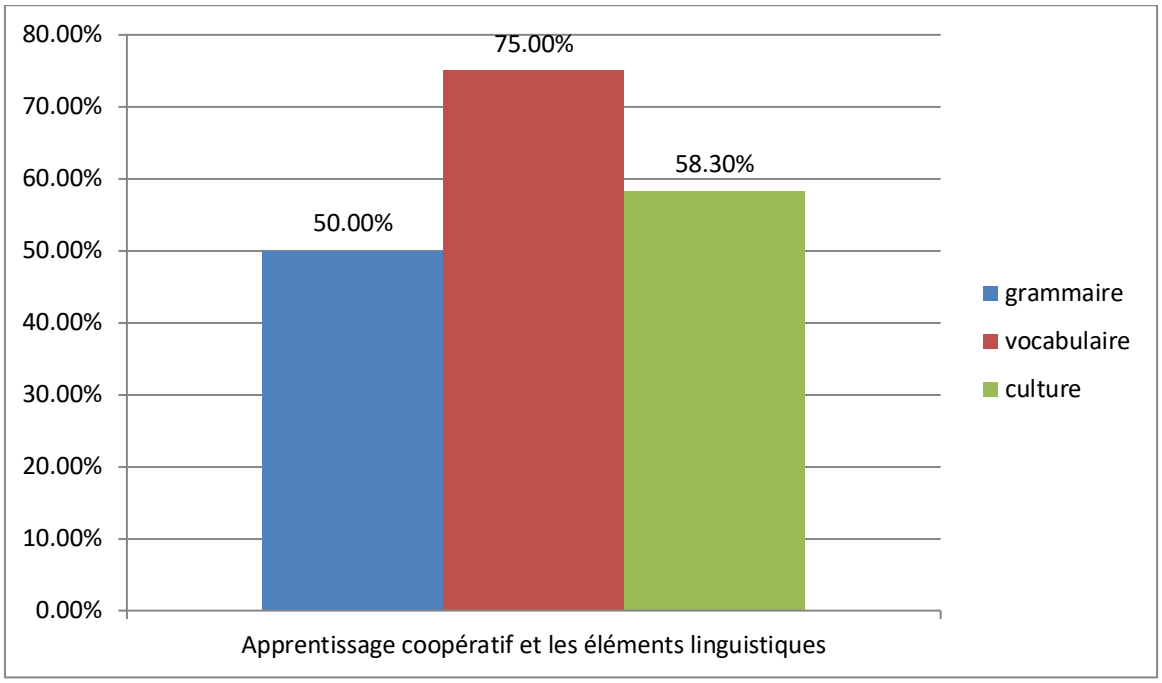
Nous avons voulu comparer la présence de ce type d'activité en licence et en master. Seulement 8,3% des étudiantes pensent que l'apprentissage coopératif est plus présent en master qu'en licence. 91,7% des étudiantes, étant étudiantes en licence, n'ont pas répondu à la question.

Quant à la présence de l'apprentissage coopératif dans différents types de cours dans l'étude de langue et littérature espagnole et française, toutes les étudiantes sont d'accord que

l'apprentissage coopératif s'utilise plus dans les cours de langue. Quelques étudiantes ont ajouté qu'elles aussi travaillent coopérativement dans les cours de littérature (9,1%) et dans les cours spécialisés (9,1%).

Le graphique 5 nous présente l'usage des activités coopératives pour l'acquisition des éléments linguistiques suivants : grammaire, vocabulaire et culture.

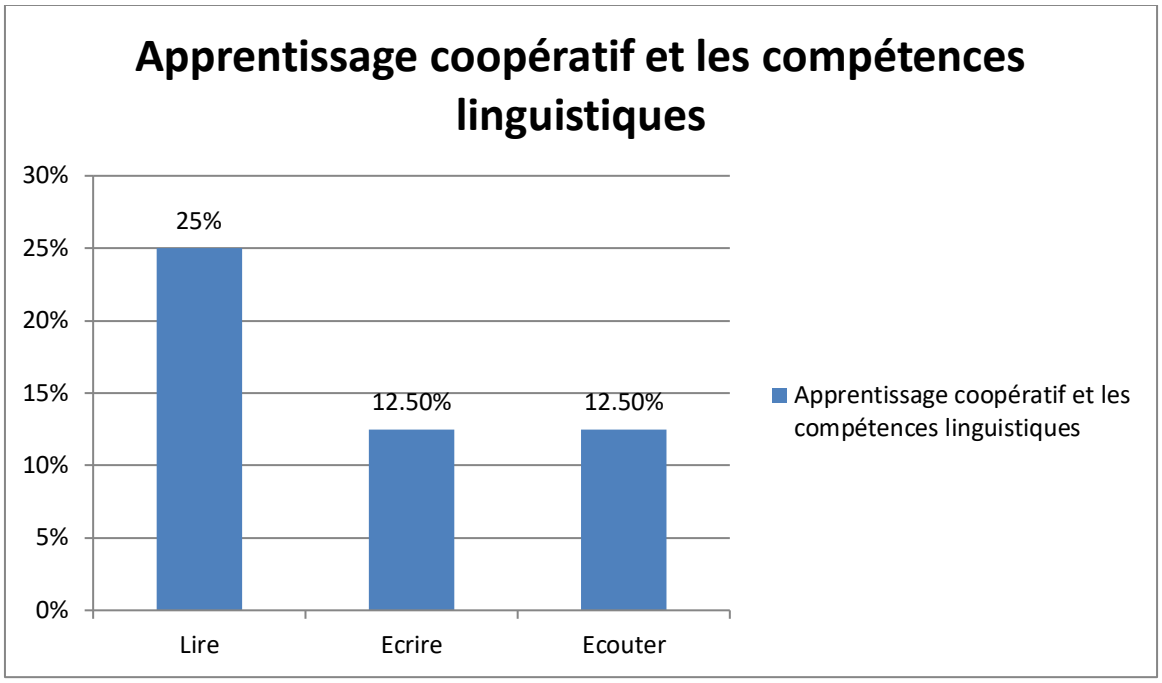
Graphique 5. Apprentissage coopératif et les éléments linguistiques



Les participants à notre étude pensent que l'apprentissage coopératif s'utilise le plus pour l'acquisition du vocabulaire (75%), puis pour l'acquisition des éléments culturels (58,3%) et le moins pour l'acquisition de la grammaire (50%).

A l'égard de la liaison de l'apprentissage coopératif aux compétences linguistiques, toutes les participants sont d'avis que l'apprentissage coopératif contribue au développement de la production orale. La contribution de l'apprentissage coopératif au développement des autres compétences linguistiques est représentée dans le graphique 6.

Graphique 6. Apprentissage coopératif et les compétences linguistiques



Comme l'on peut voir du graphique 6, 25% des participants ajoutent que les activités coopératives améliorent la compréhension écrite. Fnalement, seuls 12,5% pensent que les activités coopératives peuvent aider à développer la compréhension orale et production écrite.

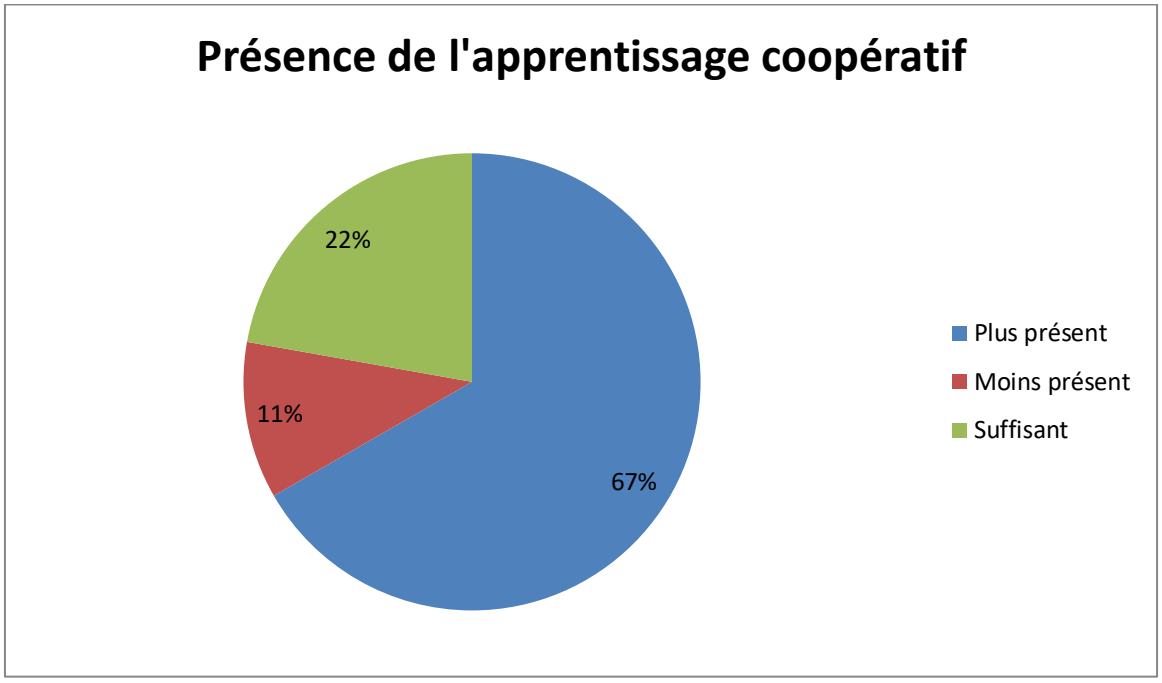
Les facteurs qui influent sur l'usage de l'apprentissage coopératif dans la classe sont, selon les participants de notre recherche, variés. Une étudiante explique qu'on utilise l'apprentissage coopératif en tenant compte du type de la tâche et du cours, le nombre des élèves et l'objectif de la classe. Ensuite, une autre étudiante déclare que l'apprentissage coopératif s'utilise pour les activités que les élèves peuvent faire seuls, c'est-à-dire en groupe ou en pairs, alors que d'autres éléments —plus complexes— sont appris directement du professeur. En outre, une étudiante affirme que le professeur opte pour l'apprentissage coopératif pour aider ses élèves à se détendre et à améliorer l'ambiance de la classe parce que, particulièrement en début de notre formation à l'université, nous avons peur de parler devant nos collègues. Les étudiantes mentionnent d'autres facteurs qui influent sur notre décision d'utiliser les activités coopératives dans la classe : pour rendre l'apprentissage plus amusant et pour les seminaires et présentations.

Les étudiantes présentent leurs idées pour améliorer les activités coopératives dans l'étude de langue et littérature espagnole et française : le professeur doit expliquer en détail le rôle de chaque élève du groupe et définir l'objectif du travail coopératif ; les élèves doivent avoir suffisamment de temps pour réaliser la tâche ; il est nécessaire d'inclure plus les débats et de parler de thèmes actuels. Quelques étudiantes pensent qu'il est important que le professeur

laisse les élèves former les groupes ou les pairs. Autre étudiante suggère l'organisation d'un cours dans lequel on réaliserait exclusivement les activités coopératives pour que les élèves pratiquent et parlent plus dans la langue cible avec leurs collègues et leur professeur.

Enfin, les étudiantes montrent si l'apprentissage coopératif devrait être plus ou moins présent dans l'étude de langue et littérature espagnole et française. Les résultats se trouvent dans le graphique 7.

Graphique 7. Présence de l'apprentissage coopératif à l'avenir



Par rapport à la présence de l'apprentissage coopératif dans les études de langue et littérature française et espagnole, 67% des étudiantes sont d'avis que les activités coopératives devraient être plus présentes, 22% pensent qu'elles sont suffisamment présentes et 11% expliquent qu'elles devraient être moins présentes. La majorité des étudiantes pense que le travail coopératif devrait être plus présent parce que les élèves doivent pratiquer et développer la production orale. Finalement, une étudiante déclare que l'apprentissage coopératif est suffisamment présent dans l'étude de langue espagnole, mais devrait être plus présent dans l'étude de langue française.

6.4.1. DISCUSSION

L'hypothèse de notre étude a été confirmée : la majorité de nos étudiantes expriment une attitude généralement positive envers l'apprentissage coopératif. Les étudiantes pensent que

l'apprentissage coopératif améliore les compétences coopératives, les relations interpersonnelles dans la classe et la qualité du travail. Les participants de notre étude expliquent que le travail coopératif peut contribuer à une meilleure compréhension de la matière, mais ne sont pas vraiment d'accord qu'il cause un meilleur rendement académique en général. Finalement, les étudiants soulignent que travailler coopérativement rend l'apprentissage plus amusant et intéressant. En ce qui concerne les aspects négatifs de l'apprentissage coopératif, les étudiantes montrent que le problème le plus grand est la participation inéquitable.

Quant à la présence de l'apprentissage coopératif dans le Département des langues et des littérature romanes, les étudiantes pensent que les activités coopératives sont plus présentes dans le Département de langue et littérature espagnole, ce qui a eu un effet bénéfique sur elles, sur les relations interpersonnelles dans la classe et sur l'apprentissage. Aussi, on a établi que l'apprentissage coopératif s'utilise plus dans les cours de langue et pour l'acquisition du lexique. En comparant la présence du travail en pairs et en groupe dans le Département des langues et littératures romanes, les étudiantes n'ont pas donné une réponse claire ; cependant, la majorité souligne qu'elles se sentent plus à l'aise et s'expriment avec plus de facilité pendant un travail en pairs.

Les résultats de notre étude nous démontrent que les étudiantes de langue et littérature espagnole et française associent le travail coopératif avec le développement de la production orale. En outre, quelques étudiantes mettent en relief que l'apprentissage coopératif peut aider les élèves à vaincre la peur de parler dans une autre langue. Tous ces éléments sont importants dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères et, pour cette raison, les étudiantes pensent que les activités coopératives devraient être plus présentes dans les études de langues étrangères.

7. CONCLUSION

Dans la salle de classe le modèle d'interaction le plus fréquent est celui de professeur-élève(s) (Sekulić, 2014). Ce type d'interaction a été particulièrerment présent dans les méthodes plus traditionnelles parce que le professeur s'appuyait primairement sur l'enseignement frontal et les élèves étaient des observateurs passifs. Dans les méthodes plus modernes nous visons à développer la participation active et l'autonomie des élèves. Pour cette raison, chaque jour un nombre croissant de professeurs décident d'inclure l'apprentissage coopératif dans leurs classes. Pourtant, outre le travail coopératif, dans la salle de classe moderne les activités individuelles et compétitives ont toujours un lieu important.

En incluant l'apprentissage coopératif dans nos classes, nous non seulement contribuons au développement de la connaissance cognitive de nos élèves, mais aussi au développement du connaissance sociale et interpersonnelle. En travaillant avec les autres, les élèves peuvent développer plusieurs compétences coopératives parce que l'apprentissage coopératif incite ″les élèves à verbaliser et à formuler leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs façons d'apprendre″ (Arcand, 1998 : 1). Par ailleurs, le travail coopératif a un lieu très important dans les classes de langues étrangères puisque celui-ci offre l'opportunité de pratiquer la langue dans une situation plus pareille à la réalité.

Les résultats de notre étude montrent que la majorité des étudiantes a une attitude positive envers l'apprentissage coopératif parce que, selon elles, l'apprentissage coopératif a influé positivement sur elles-mêmes, sur les relations interpersonnelles dans la classe et sur l'apprentissage. Les étudiantes ont énuméré beaucoup d'avantages de l'apprentissage coopératif, mais aussi font ressortir le plus grand désavantage : le fait que les membres du groupe ne tendent pas à participer équitablement. Les participants à notre étude associent l'apprentissage coopératif plus particulièrement au développement da la production orale. Pour cette raison, les étudiantes expliquent que les activités coopératives devraient être plus présentes dans les études de langues étrangères. Finalement, les étudiantes présentent quelques suggestions pour améliorer les activités coopératives dans les études de langues étrangères : le professeur doit attibuer des rôles aux élèves, définir en détail les objectifs du travail coopératif et parfois laisser les élèves former les groupes. Une étudiante pense qu'on peut créer un cours où l'on travaille exclusivement en groupe ou en pairs pour pratiquer plus la production orale.

Pour les études futures, on propose d'étudier plus les aspects qui influent sur la participation des élèves lors d'un travail de groupe, c'est-à-dire, d'essayer de découvrir pourquoi certains élèves participent moins que les autres. Egalement, comme la plupart de nos participants sont des étudiantes de licence et nous n'avons pas obtenu des résultats significatifs concernant la présence des activités coopératives sur le niveau de licence et master, nous pensons qu'il serait intéressant de faire une autre étude pour déterminer sur quel niveau d'étude on peut les inclure plus.

Comme le dit Ferrer (1996 ; dans Gamble, 2002), l'éducation devrait promouvoir la création d'une société fondée sur la justice, la solidarité et le respect des droits des personnes, des collectivités et des peuples. En d'autres termes, si nous visons à créer une société qui se base sur les valeurs fondamentales de l'éthique, comme le respect, la responsabilité et la solidarité, nous devons commencer dans les écoles. En outre, Ferrer (1996 ; dans Gamble, 2002) met en relief que les institutions scolaires devraient être un lieu où nous non seulement partageons la connaissance cognitive, mais aussi la connaissance affective et sociale. C'est-à-dire, l'éducation devrait promouvoir la croissance holistique des individus. Les salles de classes, pleines d'individus avec des origines et des personnalités différentes, se transforment en un lieu de socialisation puisque, comme l'explique Kelly (1998), l'école est avant tout une expérience sociale.

BIBLIOGRAPHIE

1. AA. VV. (2008). «Aprendizaje en cooperación». *Diccionario de términos clave de ELE*. (date de consultation: le 19 janvier 2021) Récupéré de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm
2. Amo Peláez, I. (2007). *Las dinámicas para grupos en la clase de ele (español como lengua extranjera)*. Santa Fé: Instituto Cervantes.
3. Arcand, D. (1998). *L'apprentissage coopératif*. (date de consultation: le 15 janvier 2021). Université Laval, TACT.
   Récupéré de: http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/5act/cadre5.htm
4. Aronson, E., et al. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
5. Bognar, L. (2006). ″Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi″. *Život i škola (*15-16): 7-16.
6. Buljubašić – Kuzmanović, Vesna. (2006*). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima*. Osijek: Faculté de Philosophie et Lettres.
7. Cassany, D. (2004). ″Aprendizaje cooperativo para ELE″. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes.
8. Cassany, D. (2009). ″La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica″ *TINKUY*: 7-29.
9. Cerdà Vallés, Mercedes Querol Julián (2014). ″El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria ″ *Encuentro* (23): 16-29.
10. Clarke, J., Wideman, R., Eadie, S. (1992). *Aprenons ensemble: l'apprentissage coopératif en groupes restreints.* Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
11. Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
12. Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
13. Ćatić, R. y Sarvan, A. (2008). *Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva*. En Zbornik Pedagoškog fakulteta, Zenica: pp. 11-46.

14. Davidson, N. (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration – une tentative d'unification. In *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Thusand J.S., Villa R.A., Nevin A. I. (Eds.) Montréal: Les Éditions Logiques.
15. Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Ferrer, Catalina. (1996). Une approche pédagogique pour l'enseignement des droits. *Pratiques d'éducation aux droits, acquis et défis.* Actes de l'université d'été organisé par l'Institut des droits de l'homme de Strasbourg et la Comission des droits de la personne du Québec, Strasbourg, juillet, 1996, pp. 29-38.
17. Ferrer, C., Gamble, J., LeBlanc-Ranville, S. (1997). *L'éducation aux droits des personnes*. Halifax: Fondation d'éducation des provinces Atlantiques.
18. Gamble, Joan. (2002). ″Pour une pédagogie de la coopération″ *Éducation et francophonie*, VOLUME XXX:2 – AUTOMNE 2002, pp 188-218.
19. Garcés, Rodriguez, C. (2006). *El trabajo en grupos y en parejas*. Universidad de León.
20. Gaudet, D. et al. (1998). *La coopération en classe*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
21. Gibbs, J. (1994). *Tribes: A New Way of Learning Together*. Santa Rosa, California: Center Source Publications.
22. Giroux, F. (1996). ″La coopération en contexte pluraliste″. *La coopération dans la classe*. Daniel, Marie-France y Schleifer, Michael (Eds.) Montréal: Les Éditions Logiques.
23. Goffin, Stacie. (1987). ″Cooperative behaviours: they need our support″. *Young Children*. January, pp. 75-81.
24. Gómez, B. (2012). El *docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. Trabajo Fin de Máster. Santander: Universidad de Cantabria.
25. Good, T. L., & Brophy, J. E. (1995). *Contemporary educational psychology* (5th ed.). Longman/Addison Wesley Longman.
26. Goupil, G., Lusignat, G. (1993). *Aprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
27. Gutiérrez del Moral, M. J. (2009). ″El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas″. *Univest*: 1-9.

28. Gutiérrez Rodríguez, A. (2017). *El aprendizaje Cooperativo en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*. (Travail de thèse). Universidad de Valladolid, Palencia.
29. Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw-Hill Interamericana Editores.
30. Holi, A. (2016). *El papel del trabajo en grupo a la hora de resolver actividades con los estudiantes de español como lengua extranjera*. Zagreb: Faculté de Philosophie et Lettres.
31. Howden, J. (1996). L'apprentissage en équipe: un volet de l'apprentissage coopératif qui favorise la communication. *La coopération dans la classe*. Daniel, Marie-France y Schleifer, Michael (Eds.) Montréal: Les Éditions Logiques.
32. Howden, J., Kopiec, M. (2000). *Enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*. Montréal: Chenelière Éducation.
33. Howden, J. (1998). *La réussite par l'enseignement coopératif*. Université du Nouveau-Brunswick.
34. Jacob, Evelyn. (1999). *Cooperative Learning in Context*. Albany: State University of New York Press.
35. Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
36. Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
37. Johnson, David W., Johnson, Roger T. (1979). "Conflict in the classrom: Controversy and Learning. " *The Review of Educational Research*. *Vol. 49, No. 1*. University of Minnesota.
38. Johnson, David W., Johnson, Roger T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
39. Johnson, David W., Johnson, Roger T. (1998). ″Un survol de l'apprentissage coopératif″. *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.). Montréal: Les Éditions Logiques.
40. Johnson, David W., Johnson, Roger T. (2014). ″Cooperative Learning in 21st Century″. *Anales de psicología*. pp. 841-851.
41. Johnson, David W., Johnson, Roger T., Johnson, Holubec E. y Roy, P. (1984). *Circles of Learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

42. Kadum-Bošnjak, S. (2012). ″Suradničko učenje″. *Metodički ogledi*, vol. 19 n°1, pp. 181-199. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
43. Kagan, S. (1998). ″Teams of Four are Magic!″ *Kagan Online Magazine*. (date de consultation: le 27 mai 2017). Récupéré de: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/295/Teams-of-Four-Are-Magic
44. Kagan, S. (2013). ″Kagan Cooperative Structures Promote Language Acquisition″. *Kagan Online Magazine*. (date de consultation: le 3 mai 2017). Récupéré de: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/414/Kagan-
45. Kagan, S. (2014/2015). ″10 Reasons to Use Heterogeneous Teams″. *Kagan Online Magazine*. (date de consultation: le 12 avril 2017). Récupéré de: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/396/10-Reasons-to-Use-Heterogeneous-Teams
46. Kelly, B. (1998). Les expériences d'une comission scolaire au Nouveau-Brunswick. *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.). Montréal: Les Éditions Logiques.
47. Koenig, R. (2010). *Learning for Keeps*. Alexandria: ASCD.
48. Kouros, C. y Abrami, P.C. (2006). ″How do students really feel about working in small groups? The role of student attitudes and behaviours in cooperative classroom settings″. Presentado en American Educational Research Association. San Francisco: 1-56.
49. Kramberger, J. K. (2017). *Stavovi učenika španjolskog kao stranog jezika u gimnaziji o suradničkom učenju*. Zagreb: Faculté de Philosophie et Lettres.
50. Kreider, William. (1984). *Creative Conflict Resolution : More than 200 Activities for Keeping Peace in the Classroom*. Glenview, Illinois : Scott, Foresman and Company.
51. Lavergne, N. (1996). ″L'apprentissage coopératif″. *Québec français*. 103, pp.26-29.
52. Lavoie, A., Drouin, M., Héroux, S. (2012). ″La pédagogie coopérative: une approche à redécouvrir ″, *Pédagogie Collégiale*. vol. 25, n°3. pp. 4-8.
53. Loiola, F. (2010). ″Enseigner aujourd'hui dans une université en transformation″, *L'Autre Forum*, vol. 14, n°2. pp. 30-33.
54. Malekoff, A. (1997). *Group Work with Adolescents. Principles and Practice*. The Guilford Press.
55. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

56. Marcos García M. J. (2009). ″El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias en las lenguas extranjeras″. *VI jornadas internacionales de innovación univversitaria*. Madrid: Universidad europea de Madrid. (date de consultation: le 11 mai 2017). Récupéré de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:33Z0LU5HHqYJ:abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2779/OTR10.pdf%3Fsequence%3D1+&cd=1&hl=hr&ct=clnk&gl=hr
57. Martínez, Agudo, J. D. (2003). ″Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa″ *Didáctica (Lengua y Literatura).* (15) 139-160.
58. Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (1993). *La mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick*. Fredericton: Nouveau-Brunswick.
59. Real Academia Española. (2014.) *Diccionario de la lengua española*. Récupéré de: https://dle.rae.es/
60. Richards, J. C., Rodgers T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. México: EDAMEX.
61. Romić, S. (2002). ″Kooperativno učenje u početnim razredima osnovne škole″. *Zbornik Učiteljskog fakulteta*. Zagreb: Učiteljski fakultet. pp. 256-272.
62. Rouiller, Y., Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative: reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal: Chenelière éducation.
63. Santos Rega, M.A. (1990). ″Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación″. *La revista española de pedagogía*. année XLVIII, n°185., janvier-avril.
64. Sapon-Shevin, M., Ayres, Barbara J., Duncan, Janet S. (1998). L'apprentissage coopératif et l'inclusion. In *La creativité et l'apprentissage coopératif*. Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A. I. (Eds.) Montréal: Les Éditions logiques.
65. Sekulić, M. (2014). *Utjecaj osobnosti na stavove studenata španjolskog kao stranog jezika prema aktivnostima na satu*. Zagreb: Faculté de Philosophie et Lettres.
66. Slavin, Robert et al. (1985). *Learning to Cooperate: Cooperate to learn*. New York: Plenum Press.
67. Smith, K. A. (1996).″Cooperative Learning:Making ″groupwork″ work″. En C. Bonwell y T.Sutherlund (Coords.): *Active Learning: Lessons from practice and emerging issues. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

68. Sousa, D. R. (2019). *Aprendizaje cooperativo y colaborativo: el desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas en el aula de lenguas extranjeras*. (date de consultation: le 30 mars 2021). Récupéré de: https://www.newroutes.com.br/idiomas-pelo-mundo/espanhol/aprendizaje-cooperativo-y-colaborativo/
69. Thorkildsen, T., Jordan, C. (1996). ″Is there a right way to collaborate? When the experts speak, can the customer be right?″ In *La coopération dans la classe*, Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael (Eds.), Montreal: Les Éditions logiques.
70. Trujillo Sáez, F. (2002), "Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua", *Publicaciones,* 32: 150-152.
71. Turrión, B. P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social.
72. Vizek, Vidovic V., Vlahović- Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Donja Lomnica: Ekološki glasnik.

ANNEXE 1

STAVOVI STUDENATA ŠPANJOLSKOG I FRANCUSKOG JEZIKA O SURADNIČKOM UČENJU

Ova anketa se koristi u svrhu izrade diplomskog rada te nastoji ispitati stavove studenata Francuskog i Španjolskog jezika i književnosti o grupnom radu. Anketa je anonimna.

Zahvaljujemo Vam na sudjelovanju!

SPOL: M / Ž

DOB:

GODINA STUDIJA:

o 1. godina preddiplomskog studija

o 2. godina preddiplomskog studija

- o 3. godina preddiplomskog studija
- o 1. godina diplomskog studija, smjer:
- o 2. godina diplomskog studija, smjer:
- o apsolvent/ica, smjer:

PAŽLJIVO PROČITAJTE SLJEDEĆE TVRDNJE I NA LJESTVICI OD 1 DO 5 OCIJENITE KOLIKO SE SLAŽETE S POJEDINOM TVRDNJOM

1 – UOPĆE SE NE SLAŽEM

2 – UGLAVNOM SE NE SLAŽEM

3 – DJELOMIČNO SE SLAŽEM

4 – UGLAVNOM SE SLAŽEM

5 – POTPUNO SE SLAŽEM

*grupni rad = 3 ili više osoba koje zajedno rade kako bi riješile određeni problem

*rad u paru = 2 osobe koje zajedno rade kako bi riješile određeni problem

1. Volim surađivati s drugima u rješavanju zadataka

   1 2 3 4 5

2. Više volim raditi u grupi ili u paru, nego individualno

   1 2 3 4 5

3. Osjećam se ugodno kad radim u grupi

   1 2 3 4 5

4. Osjećam se ugodno kad radim u paru

   1 2 3 4 5

5. U grupnom radu se s lakoćom izražavam

1 2 3 4 5

6. U radu u paru se s lakoćom izražavam

1 2 3 4 5

7. U grupnom radu svi sudjelujemo jednako

1 2 3 4 5

8. Bolje savladam gramatiku kad radim u grupi ili u paru, nego kad radim sam/a

1 2 3 4 5

9. Bolje usvojim vokabular kad radim u grupi ili u paru, nego kad radim sam/a

1 2 3 4 5

10. Rad u grupi i u paru je dinamičniji od individualnog rada

1 2 3 4 5

11. Grupni rad i rad u paru pridonose boljim odnosima u razredu

1 2 3 4 5

12. Grupni rad i rad u paru pridonose boljem akademskom uspjehu

1 2 3 4 5

13. Grupni rad i rad u paru razvijaju socijalne vještine

1 2 3 4 5

14. Smatram da su na studiju stranih jezika individualne aktivnosti zastupljenije od grupnog rada i rada u paru

1 2 3 4 5

15. Smatram da je na studiju stranih jezika rad u paru zastupljeniji od grupnog rada

1 2 3 4 5

ODGOVORITE NA SLJEDEĆA PITANJA I OBRAZLOŽITE SVOJE ODGOVORE:

1. Koje su prednosti i nedostaci grupnog rada i rada u paru?

2. Koja je uloga nastavnika u organizaciji grupnog rada i rada u paru?

3. Kako vrednovati rezultate grupnog rada i rada u paru?

4. Koji je, prema vašem mišljenju, postotak zastupljenosti grupnog rada i rada u paru na studiju Francuskog jezika i književnosti, a koji na studiju Španjolskog jezika i književnosti?

5. Kako su grupni rad i rad u paru utjecali na vas, na atmosferu u razredu i na vaše znanje?

6. Je li grupni rad/rad u paru zastupljeniji na preddiplomskoj ili na diplomskoj razini studija?

7. U kojoj vrsti kolegija ponuđenih na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti su, prema vašem mišljenju, grupni rad i rad u paru najzastupljeniji (jezični, književni, lingvistički, stručni kolegiji)?

8. Na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti, grupni rad i rad u paru najviše se koriste za obradu kojeg nastavnog sadržaja (gramatike, vokabulara, elemenata kulture, itd.)?

9. Na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti, grupni rad i rad u paru najviše se koriste za razvoj kojih jezičnih vještina (pisanje, slušanje, čitanje ili govor) ?

10. Prema vašem mišljenju, koji čimbenici utječu na odabir grupnog rada i rada u paru kao metode poučavanja na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti?

11. Koji su vaši prijedlozi za poboljšanje grupnog rada/rada u paru na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti?

12. Mislite li da bi rad u grupi i u paru trebali biti više ili manje zastupljeni na studiju Francuskog jezika i književnosti odnosno Španjolskog jezika i književnosti?