

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

par

Kravong Im

L'initiation à l'apprentissage coopératif et son impact sur la coopération entre pairs, l'engagement par rapport à la matière et le développement de la compétence langagière en français langue étrangère (FLE) chez des étudiants de première année en études médicales à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge

Août 2005



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge, le Département de Langues utilise une méthode de travail en équipe comme outil pédagogique qui permet aux étudiants de réaliser collectivement des tâches proposées. Or, ces derniers ne savent pas coopérer dans le travail en équipe, d'une part, parce qu'ils n'ont jamais été habitués à travailler ensemble tout au long de leurs études antérieures, et d'autre part, parce qu'ils n'ont reçu aucune formation appropriée sur les habiletés et les stratégies de travail en équipe au cours de leurs études universitaires.

Cette recherche s'intéresse à l'initiation à l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le cours intitulé «Expression orale». Une étude quasi-expérimentale a été effectuée auprès de deux groupes d'étudiants de première année en sciences de la santé : le premier a été initié à l'apprentissage coopératif (le groupe expérimental) tandis que l'autre n'a pas bénéficié de formation particulière (le groupe de contrôle). Dans ce contexte, les perceptions relatives aux comportements de coopération entre les pairs, les perceptions relatives aux comportements d'engagement face à la matière (FLE) et le développement, par les étudiants, de la compétence en expression orale en FLE ont été étudiés. Pour atteindre ce but, l'hypothèse de recherche vise à vérifier si l'initiation explicite des étudiants en première année en sciences de la santé à l'apprentissage coopératif dans le cadre d'un cours de français langue étrangère (FLE) pourrait leur permettre de développer à la fois une meilleure perception du travail en équipe, de la coopération entre les pairs, ainsi qu'un plus grand engagement dans l'apprentissage de la langue et de meilleurs résultats scolaires en français que les étudiants du même type qui ne sont pas initiés spécifiquement à l'apprentissage coopératif. Afin de mettre en œuvre la vérification de cette hypothèse, cinq objectifs de recherche ont été élaborés. Le premier vise à comparer les perceptions relatives aux comportements de coopération entre les pairs entre ces deux groupes d'étudiants. Le deuxième tente de comparer les perceptions reliées aux comportements d'engagement face à la matière (FLE). Le troisième a pour objet de comparer les résultats obtenus aux tests d'évaluation continue en expression orale en FLE. Le quatrième vise à comparer les comportements de coopération tels que perçus par les étudiants à ceux obtenus par un observateur externe. Enfin, le dernier vise à dégager les conceptions relatives au travail en équipe et à l'apprentissage coopératif selon les points de vue des deux groupes d'étudiants. Des données ont été recueillies auprès des deux groupes d'étudiants à partir de quatre types d'instruments de collecte des données : deux questionnaires à faire remplir par les étudiants (le questionnaire intitulé «Expression orale» vise l'évaluation des perceptions relatives aux comportements de coopération entre pairs et le questionnaire «FLE» vise l'évaluation des perceptions relatives aux comportements d'engagement par rapport à la matière), la grille d'observation des comportements de coopération entre les pairs manifestés lors des activités coopératives

et en équipe en classe cotée par un observateur externe, les tests d'évaluation continue en expression orale en FLE, et enfin, les entrevues semi-dirigées en *focus group*.

Les résultats des comparaisons statistiques révèlent que les attitudes et les habiletés de coopération chez les étudiants du groupe expérimental se sont développées progressivement dans le temps tandis que celles des étudiants du groupe de contrôle ont légèrement régressé. En ce qui concerne l'engagement par rapport à la matière, les résultats des comparaisons statistiques entre les deux groupes d'étudiants ne révèlent pas de probabilités significatives, mais les analyses exhaustives pour l'ensemble des résultats montrent que les étudiants du groupe expérimental sont significativement plus engagés dans la matière (FLE) que ceux du groupe de contrôle. De même, les comparaisons statistiques des résultats aux tests d'évaluation continue entre ces deux groupes d'étudiants montrent également que les compétences en expression orale en FLE des étudiants du groupe expérimental sont significativement plus élevées que celles de leurs confrères du groupe de contrôle.

Bref, l'hypothèse de recherche est réellement confirmée. L'analyse des résultats obtenus démontre sans équivoque que l'initiation à l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère (FLE) a permis aux étudiants de développer à la fois de meilleures perceptions relatives aux comportements de coopération entre les pairs ainsi qu'aux comportements d'engagement par rapport à la matière (FLE) et enfin, de développer davantage leurs compétences en expression orale en français langue étrangère (FLE).

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--------------------------|------|
| Page de titre | i |
| Résumé | ii |
| Liste des tableaux | viii |
| Liste des figures | x |
| Remerciements | xi |

| | |
|---------------------------|----|
| INTRODUCTION | 13 |
|---------------------------|----|

| | |
|---|----|
| PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE | 16 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 1. Contexte de l'enseignement du français au Cambodge | 17 |
| 1.1. Le français langue du travail et d'enseignement/apprentissage à l'Université des Sciences de la Santé du Cambodge | 20 |
| 1.2. L'évolution des méthodes d'enseignement du français langue étrangère à l'Université des Sciences de la Santé du Cambodge | 24 |
| 2. Problématique générale | 26 |
| 3. Problématique spécifique | 36 |
| 4. Hypothèse de recherche | 39 |
| 5. Objectifs de recherche | 40 |

| | |
|---|----|
| DEUXIÈME CHAPITRE : FONDEMENTS CONCEPTUELS | 43 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 1. Définitions de la coopération | 43 |
| 2. Coopération et développement des connaissances | 45 |
| 3. Coopération entre les pairs et l'apprentissage | 51 |
| 3.1. L'apprentissage coopératif : finalités et impacts | 56 |
| 3.2. Les principales méthodes d'apprentissage coopératif : fondements théoriques et caractéristiques | 58 |
| 3.3. Les aspects pédagogiques de l'enseignement d'approche coopérative | 63 |
| 3.3.1. Le rôle de l'enseignant | 64 |
| 3.3.2. La planification des activités d'apprentissage coopératif | 67 |
| 3.3.3. L'enseignement des habiletés coopératives | 70 |

| | |
|---|------------|
| TROISIÈME CHAPITRE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE | 77 |
| 1. Type de recherche | 77 |
| 2. Choix des sujets participant à la recherche | 79 |
| 3. Devis quasi-expérimental | 82 |
| 4. Méthodologie de l'intervention | 84 |
| 5. Instruments de collecte des données | 89 |
| 5.1. Les questionnaires | 89 |
| 5.2. Les tests d'évaluation continue en expression orale en français langue étrangère (FLE) | 92 |
| 5.3. La grille d'observation des comportements de coopération des étudiants au cours d'activités coopératives et en équipe en enseignement du français langue étrangère (FLE) | 93 |
| 5.4. Le guide pour l'entrevue semi-dirigée en <i>focus group</i> | 94 |
| 6. Traitement et analyse des données | 99 |
| 6.1. Traitement et analyse des données quantitatives | 100 |
| 6.2. Traitement et analyse des données qualitatives | 106 |
| QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 109 |
| 1. Résultats obtenus par rapport au premier objectif de recherche à l'aide du questionnaire «Expression orale» | 110 |
| 2. Résultats obtenus par rapport au deuxième objectif de recherche à l'aide du questionnaire «Français langue étrangère» (FLE) | 118 |
| 3. Résultats obtenus par rapport au troisième objectif de recherche à l'aide de la cueillette des résultats de tests de contrôle continu en expression orale en français langue étrangère (FLE) | 122 |
| 4. Résultats obtenus par rapport au quatrième objectif de recherche à l'aide du questionnaire «expression orale» des étudiants et de la grille d'observation de l'observateur externe | 123 |
| 5. Résultats obtenus par rapport au cinquième objectif de recherche à l'aide des entrevues semi-dirigées en « <i>focus group</i> » | 126 |
| 5.1. Les effets positif, les bénéfices et les avantages | 129 |
| 5.2. Les effets négatifs, les critiques et les difficultés rencontrées | 131 |

| | |
|---|------------|
| 5.3. Les activités concrètes et habituelles | 133 |
| 5.4. Les réactions lorsqu'il y a un désaccord | 135 |
| 5.5. Les améliorations et les suggestions | 137 |
| 5.6. Les conceptions liées à l'apprentissage coopératif | 138 |
| CINQUIÈME CHAPITRE : DISCUSSION DES RÉSULTATS | 146 |
| CONCLUSION | 155 |
| BIBLIOGRAPHIE | 160 |
| ANNEXE A : Le système de l'Éducation nationale du Cambodge | 169 |
| ANNEXE B : L'enseignement-apprentissage des sciences médicales et des langues étrangères à l'Université des Sciences de la Santé du Cambodge | 171 |
| ANNEXE C : Le certificat d'éthique de la recherche | 173 |
| ANNEXE D : Fiche pédagogique (Documents 1, 2 et 3) et Grille d'analyse a posteriori des activités d'enseignement d'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère | 176 |
| ANNEXE E : Le questionnaire «expression orale» visant l'évaluation des perceptions des comportements de coopération des étudiants aux activités coopératives et en équipe en enseignement du français langue étrangère (FLE) | 189 |
| ANNEXE F : Le questionnaire «FLE» visant l'évaluation des perceptions des comportements d'engagement des étudiants face à la matière d'enseignement «le français langue étrangère» (FLE) | 193 |
| ANNEXE G : La grille d'observation | 196 |
| ANNEXE H : Le guide d'entrevues semi-dirigées en «<i>focus group</i>» | 200 |
| ANNEXE I : Les différences moyennes entre les moyennes de scores des deux groupes d'étudiants et les cotes de l'observateur externe pour le questionnaire «expression orale» aux temps 1, 2 et 3..... | 205 |

| | |
|---|------------|
| ANNEXE J : Comparaisons entre les résultats, aux temps 1, 2 et 3, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour chacun des 43 énoncés du test «Expression orale» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney | 212 |
| ANNEXE K : Comparaison entre les résultats, aux temps 1, 2 et 3, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour chacun des 30 énoncés du test «F LE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney | 219 |

LISTE DES TABLEAUX¹

| Tableau | Page |
|---|------|
| 3-1 : Étudiants participant à la recherche | 79 |
| 3-2 : Structuration du cours «Expression orale» pour les deux groupes d'étudiants participant à la recherche | 83 |
| 3-3 : Calendrier d'enseignement de l'apprentissage coopératif aux étudiants du groupe expérimental | 84 |
| 3-4 : Marche à suivre pour la méthode «apprendre ensemble» (Johnson, Johnson et Holubec, 1993a-b, cité par Abrami <i>et al.</i> , 1996, p. 161) | 88 |
| 3-5 : Calendrier d'administration des deux questionnaires aux étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle | 91 |
| 3-6 : Calendrier d'évaluation de l'expression orale en FLE des étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle | 93 |
| 3-7 : Calendrier d'observations des comportements de coopération au sein du groupe expérimental et du groupe de contrôle | 94 |
| 3-8 : Calendrier des entrevues semi-dirigées en <i>focus group</i> auprès des étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle | 98 |
| 4-1 : Comparaisons entre les résultats, au temps 1, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 43 énoncés et pour chacune des cinq sous-échelles du test «Expression orale» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney | 113 |
| 4-2 : Comparaisons entre les résultats, au temps 2, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 43 énoncés et pour chacune des cinq sous-échelles du test «Expression orale» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney | 114 |
| 4-3 : Comparaisons entre les résultats, au temps 3, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 43 énoncés et pour chacune des cinq sous-échelles du test «Expression orale» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney | 116 |

¹ Le premier chiffre de la numérotation des tableaux correspond au chapitre dans lequel apparaît le tableau, alors que le deuxième correspond à l'ordre de présentation dans le chapitre.

| | |
|--|-----|
| 4-4 : Comparaison entre les résultats, au temps 1, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 30 énoncés du test «FLE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney | 119 |
| 4-5 : Comparaison entre les résultats, au temps 2, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 30 énoncés du test «FLE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney | 120 |
| 4-6 : Comparaison entre les résultats, au temps 3, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 30 énoncés du test «FLE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney | 121 |
| 4-7 : Comparaisons des résultats des tests d'évaluation continue en expression orale en FLE entre les étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle aux temps 1, 2, 3, 4 et 5 à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney | 123 |
| 4-8 : Résultats d'évaluation, aux temps 1, 2, et 3, entre les deux groupes d'étudiants et l'observateur externe pour le questionnaire «Expression orale» | 125 |
| 4-9 : Comparaisons des conceptions liées au travail en équipe des étudiants du groupe expérimental par rapport à celles des étudiants du groupe de contrôle à l'aide des entrevues semi-dirigées en « <i>focus group</i> » | 127 |
| 4-10 : Conceptions des étudiants du groupe expérimental liée à l'apprentissage coopératif recueillie à partir des entrevues semi-dirigées en <i>focus group</i> | 139 |

LISTE DES FIGURES²

| Figure | Page |
|--|------|
| 1-1 : Schéma résumant la problématique de la recherche | 42 |

² Le premier chiffre de la numérotation des tableaux correspond au chapitre dans lequel apparaît le tableau, alors que le deuxième correspond à l'ordre de présentation dans le chapitre.

REMERCIEMENTS

Une recherche de cette ampleur et la réalisation de ce mémoire de maîtrise n'auraient pas pu être accomplies sans la présence et l'encadrement de ma directrice, madame Monique L'Hostie, Ph.D., et de mon co-directeur, monsieur Jean-Robert Poulin, Ph.D. Tous les deux sont professeurs-chercheurs au Département des sciences de l'éducation et de psychologie à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

Je tiens à exprimer ma vive reconnaissance à madame Monique L'Hostie pour son aide, sa tolérance, sa patience, mais surtout sa rigueur intellectuelle et scientifique, ses encouragements, sa compréhension, son support moral et sa disponibilité. Elle a su m'orienter et me soutenir de façon méthodique et scientifique. J'ai beaucoup apprécié sa qualité, son expérience et son attitude en tant que directrice de recherche.

Je tiens également à témoigner ma profonde gratitude à monsieur Jean-Robert Poulin pour son aide, sa compréhension, son support moral, ses encouragements, son assiduité, sa bonne humeur et sa grande disponibilité tout au long de mes études. Il a été un guide précieux, j'ai grandement apprécié son expérience et son expertise.

Je désire remercier monsieur Renaud Gagnon, Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie à l'UQAC, pour son aide, ses conseils et sa supervision durant ma première session d'études à Chicoutimi.

Je remercie également madame Karine Côté, Ph.D. et monsieur Jacques-André Gueyraud, Ph.D., professeurs au Département des sciences de l'éducation et de psychologie à l'UQAC, pour leur aide précieuse concernant la mise en marche du traitement et de l'analyse des données à l'aide du logiciel statistique SPSS.

Je remercie aussi madame Pauline Minier, Ph.D., directrice du programme de Maîtrise en éducation et monsieur Guy Ouellet, Ph.D., directeur du Département de l'éducation et de psychologie pour leur précieuse contribution dans la réalisation du processus de traitement et de l'analyse des données à l'aide du logiciel statistique SPSS.

Je tiens à remercier spécialement le Programme Canadien de Bourses de la Francophonie (PCBF) pour l'octroi d'une bourse d'études. Sans cet appui financier et administratif, je n'aurais jamais eu l'occasion de venir au Canada pour réaliser mes études de maîtrise.

Je remercie particulièrement madame Catherine Vermes, coordinatrice du Département de Langues de l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge, pour son autorisation, son soutien administratif et son aide organisationnelle pour l'expérimentation.

Des remerciements s'adressent également aux enseignants et aux étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle, et à l'observateur externe pour leur engagement enthousiaste tout au long de la réalisation de l'intervention. Sans leur présence participative, l'expérimentation n'aurait pu être concrétisée.

Enfin, je tiens à remercier spécialement ma femme et mes deux fils pour leur patience et leur soutien inconditionnel ainsi que ma mère, mes frères et mes beaux-parents qui m'ont toujours encouragé dans la poursuite de mes études.

INTRODUCTION

Cette étude quasi-expérimentale met l'accent sur l'initiation à l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge. L'étude tire son origine des difficultés rencontrées par les étudiants dans leurs activités quotidiennes de travail en équipe proposées dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Elle tente de cerner l'impact de l'apprentissage coopératif comme outil pédagogique pouvant conduire les étudiants en première année en sciences de la santé à bien s'y engager, à y coopérer correctement et à profiter davantage de cette coopération pour développer leurs connaissances et leurs compétences en FLE. Pour atteindre ce but, l'hypothèse de recherche vise à vérifier si l'initiation explicite à l'apprentissage coopératif des étudiants de première année en sciences de la santé dans le cadre d'un cours de français langue étrangère (FLE) pourrait leur permettre de développer à la fois une meilleure perception du travail en équipe, de la coopération entre les pairs, ainsi qu'un plus grand engagement dans l'apprentissage de la langue et de meilleurs résultats scolaires en français que les étudiants du même type qui ne sont pas initiés spécifiquement à l'apprentissage coopératif. Afin de vérifier la valeur de cette hypothèse, des données ont été recueillies auprès d'étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle à partir de quatre types d'instruments de collecte des données : deux questionnaires à faire remplir par les étudiants, la grille d'observation des comportements de coopération entre les pairs manifestés lors des activités coopératives

et en équipe en classe cotée par un observateur externe, les tests d'évaluation continue en expression orale en FLE, et enfin, les entrevues semi-dirigées en *focus group*. Les données recueillies, qui provenaient des expériences concrètes vécues par les deux groupes d'étudiants lors de l'intervention du chercheur, ont fait l'objet de comparaisons entre eux. L'analyse des résultats de ces données a permis de vérifier l'hypothèse de recherche.

L'étude comprend cinq chapitres distincts. Le premier, traitant de la problématique, débute par le contexte de l'enseignement du français au Cambodge. Puis, la problématique générale et la problématique spécifique de recherche sont successivement décrites. Enfin, l'hypothèse et les objectifs de recherche sont également formulés.

Le deuxième chapitre, consacré aux fondements conceptuels, comporte trois sections différentes. La première porte sur des définitions de la coopération. La deuxième concerne la coopération et le développement des connaissances. Enfin, la dernière présente des définitions de l'apprentissage coopératif, identifie les principales méthodes associées à ce type d'apprentissage et traite du rôle de l'enseignant, de la planification des activités de l'apprentissage coopératif et de l'enseignement des habiletés coopératives.

Le troisième chapitre expose la méthodologie de la recherche : le type de recherche, le choix des sujets participants à la recherche, le devis quasi-expérimental, la

méthodologie de l'intervention, les instruments de collecte des données et le traitement et l'analyse des données.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Nous y avons présenté successivement les résultats obtenus par rapport à chacun de nos cinq objectifs de recherche, l'un à la suite de l'autre.

Le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats. Nous y avons discuté des résultats analysés en fonction de notre hypothèse de recherche.

Enfin, la conclusion, les limites et les perspectives de la recherche sont abordées.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous décrivons d'abord le contexte de l'enseignement du français au Cambodge. Pour mieux circonscrire le contexte de la problématique de la recherche, nous présentons le statut du français, langue de travail et d'enseignement/apprentissage à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge où se situe notre recherche. Ensuite, nous esquissons un portrait de l'évolution des méthodes d'enseignement du français dans cette institution. Puis, nous présentons la problématique générale de la recherche à l'intérieur de laquelle nous décrivons principalement des problèmes rencontrés fréquemment lors des activités proposées en équipe en enseignement du français langue étrangère (FLE) réalisées par les étudiantes et étudiants cambodgiens de première année d'études médicales. Nous appuyons sur ces problèmes pour fonder la problématique spécifique de cette recherche par laquelle nous essayons d'aider ces étudiants à s'en sortir et à retrouver leur niveau de développement tant au plan des relations interpersonnelles que de la compétence académique. Enfin, nous présentons l'hypothèse de recherche et afin de pouvoir la vérifier, des objectifs de recherche sont présentés.

1- Contexte de l'enseignement du français au Cambodge

Le système de l'éducation nationale du Cambodge (voir annexe A) compte 12 ans d'études de l'école primaire à la fin de l'école secondaire du second cycle. Les ordres d'enseignement et l'âge des apprenants sont établis comme suit : l'école maternelle peut commencer à l'âge de 3 ans et comporte alors trois années, l'école primaire commence à l'âge de 6 ans et son cursus va de la classe de 1^{ère} à la classe de 6^{ème} prévue pour des écoliers âgés de 11 ans. L'entrée est libre et gratuite. Suit le collège ou l'école secondaire du premier cycle qui va de la classe de 7^{ème} à la classe de 9^{ème} (14 ans). En 9^{ème}, l'élève passe l'examen du diplôme d'études secondaires du premier cycle qui lui permet d'entrer au lycée ou à l'école secondaire du second cycle qui comprend la classe de 10^{ème}, de 11^{ème} et de passer son baccalauréat en fin de la classe de 12^{ème}, à l'âge de 17 ans (Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge, 1996). Après l'obtention du baccalauréat, l'élève devrait passer un concours d'entrée au cycle supérieur où il devrait faire ses études au cours d'une période variant entre 4 et 8 ans selon les disciplines choisies et cela, afin d'obtenir un diplôme entre l'âge de 21 à 25 ans.

Selon le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge (MEJSC) (1996), l'enseignement des langues étrangères, soit l'anglais ou le français débute dès la classe de 6^e de l'école primaire à raison de deux heures par semaine. L'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est de permettre préalablement aux jeunes élèves cambodgiens de s'approprier l'alphabet latin et de pouvoir être capables de se présenter ou de présenter quelqu'un ou quelque chose dans

une situation de communication dite quotidienne et ordinaire. Tandis qu'au secondaire, le but de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est d'offrir des connaissances de base qui permettent à chaque élève d'acquérir quatre compétences langagières : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. En nous fondant sur ce programme du MEJSC pour le primaire et le secondaire, nous pouvons considérer que les finissants ont déjà acquis un certain niveau de connaissances en rapport avec la maîtrise soit de l'anglais, soit du français.

Après une grande période d'interruption causée par le régime de génocide (de 1975 à 1979) et par des guerres civiles, le français a enfin retrouvé sa place dans les études supérieures cambodgiennes. L'enseignement de cette langue a commencé à la faculté de médecine en 1985 où le ministère de l'Éducation a décidé de rouvrir des cours de français à l'École des Langues. En 1988, l'Université Royale de Phnom Penh, l'université la plus grande au Cambodge, s'occupait de former de futurs enseignants de toutes les disciplines scolaires et faisait appel à la France pour y mettre sur pied l'enseignement du français. Quelques années plus tard, en 1991 précisément, les services français réussissaient à élaborer un programme académique et administratif qui allait conduire à la création d'un département de français à l'université voué à la formation des futurs enseignants du français dans toutes les institutions scolaires du Cambodge. Au même moment, l'enseignement du russe et du vietnamien disparaissait au fur et à mesure. Puis, le gouvernement cambodgien fit appel à la France pour donner des cours de français dans les universités ainsi qu'au secondaire. À partir de 1990, c'est autour de l'Alliance française de Phnom Penh que s'articulent les différents projets d'aide à la reconstruction du système éducatif cambodgien. L'ouverture de l'Ambassade

de France, la transformation de l'Alliance française en Centre Culturel et de Coopération Linguistique (CCCL) et le Centre culturel français (CCF) ont permis de renforcer la cohérence dans les actions entreprises.

Actuellement, la plupart des établissements supérieurs cambodgiens où la coopération française apporte son soutien adoptent le français soit comme langue vivante obligatoire, soit comme langue de travail, soit comme langue d'enseignement même si le khmer est la langue officielle du Cambodge. En fait, le français sert à accéder à l'enseignement supérieur, aux sources scientifiques, à la recherche des documents en sciences médicales et technologiques et aussi à des études de troisième cycle poursuivies en France ou dans un pays francophone comme le Canada. Au total, dix grands établissements supérieurs insèrent le français dans leurs programmes d'enseignement (Vermes, 2003, MEJSC, 1998) : Université Royale de Phnom Penh (URPP) où les formations correspondent aux lettres, aux sciences humaines, aux sciences exactes, et aux langues étrangères, Université de Droit et des Sciences Économiques (FDSE), Université Royale des Beaux-arts (URBA), Université des Sciences de la Santé (USS), École Royale d'Administration (ERA), Institut de Technologie du Cambodge (ITC), École Royale de la Magistrature (ERM), Université Royale d'Agronomie (URA), Faculté de Pédagogie (FP) et Mission de Coopération Militaire et de Défense (MCMD). L'Agence universitaire de la Francophonie intervient également dans l'enseignement de la langue française à travers les classes bilingues (3 000 élèves allant du primaire au secondaire) et dans les filières universitaires. Également, le Centre culturel français (CCF) donne des cours de français payants à un public d'environ 5 700 apprenants de tout âge (Vermes, 2003).

1.1 : Le français langue de travail et d'enseignement et d'apprentissage à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge

L'«École des Officiers de Santé» a été créée en 1946 pour former des officiers de santé en médecine, puis a été transformée en «École Royale de médecine du Cambodge» en 1953. Six ans après, la section des officiers de santé en pharmacie a été créée dans cette institution. Elle a été par la suite érigée en «Faculté de médecine, de pharmacie et des sciences paramédicales» en 1962. Ensuite, l'Institut d'Odontostomatologie s'y insérait en 1971. Cette faculté a complètement été fermée par le régime des Khmers rouges (entre avril 1975 et janvier 1979). Celle-ci a officiellement été rouverte le 10 janvier 1980 sous le nom de «Faculté mixte de Médecine, de Pharmacie et d'Odontostomatologie» (Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge, 1998). Deux langues étrangères, le russe et le vietnamien, ont été adoptées pour l'enseignement et l'apprentissage de la médecine. Après les élections générales et démocratiques organisées par les Autorités Provisoires des Nations Unies au Cambodge (l'APRONUC) en 1993, cette faculté a été baptisée «Université des Sciences de la Santé» qui est une des plus grandes universités du Cambodge et devenue un seul centre de formation et de recherches scientifiques en médecine au Cambodge. Comme université, elle compte trois grandes facultés dont la durée d'études varie de quatre à dix ans (voir annexe B) : la Faculté de Médecine (6 et 10 ans), la faculté de Pharmacologie (4 et 6 ans) et la faculté d'Odontostomatologie (6 et 8 ans). Elle est placée sous l'autorité du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports et du ministère de la Santé qui déterminent le programme de l'enseignement et délivrent le diplôme terminal aux étudiants. Pour l'année universitaire 2003-2004, l'USS a formé

1370 étudiants dont 847 en médecine, 281 en pharmacie et 242 en odontostomatologie (Vermes, 2003).

Selon la politique de l'USS, le français est redevenu une langue étrangère prônée pour l'enseignement/apprentissage et aussi pour les activités de recherche des étudiants. Pour permettre aux étudiants d'acquérir une compétence langagière amplement satisfaisante, l'université met en place une formation en langue française sous la gestion du Département de Langues. La formation spécialisée en médecine, quant à elle, relève du bureau de l'enseignement des spécialités médicales. Ces deux composantes de l'université collaborent étroitement sous le nom de la Coopération française à l'USS du Cambodge. Le Département de Langues créé en 1992 est subventionné totalement par la Coopération française par l'intermédiaire de l'Ambassade de France. Cette subvention est destinée à couvrir les frais de fonctionnement : l'achat du matériel pédagogique, le paiement des honoraires des professeurs de français et l'entretien des locaux et du matériel électroniques (ordinateurs, magnétoscopes, téléviseurs, etc.). Le Département s'occupe d'offrir gratuitement des cours de français aux étudiants des quatre premières années d'études médicales et aussi de proposer des cours de perfectionnement linguistique et culturel aux étudiants de troisième cycle, candidats au poste de «faisant fonction d'interne» (FFI) en France (voir annexe B).

Jusqu'en septembre 2002, les étudiants de l'USS étaient recrutés sur concours et la connaissance de la langue française était un prérequis nécessaire pour être admis. À partir de la rentrée universitaire 2002-2003, une réforme ministérielle a supprimé les concours d'entrée dans les universités et a autorisé les responsables à augmenter leurs

effectifs de première année en recrutant les étudiants ayant obtenu leur diplôme de baccalauréat en études médicales selon deux catégories distinctes : les étudiants boursiers et non boursiers. Les étudiants boursiers du gouvernement, environ une centaine par année pour l'ensemble des trois facultés respectives, sont sélectionnés sur la base de l'excellence de leur dossier scolaire durant la dernière année d'études secondaires du second cycle (classe de 12^{ème}). Ceux qui ne font pas partie de ces 100 premiers peuvent également s'inscrire aux études médicales à condition qu'ils payent des droits d'inscription correspondant à 850 dollars américains par an. Par conséquent, les étudiants payant représentent 75% des effectifs de première année (Vermes, 2003). Selon cette auteure, 80% des étudiants sont débutants en français (ils connaissent l'alphabet latin grâce à l'apprentissage de langue anglaise), 15% ont un niveau faux-débutant (ils ont suivi des cours de français au secondaire et des cours privés de français) et enfin, 5% ont un niveau élémentaire (ils viennent des classes bilingues).

Les étudiants en première année de l'USS (PCEM1: Premier Cycle d'Études Médicales, première année) suivent cinq modules de français à raison de 18 heures par semaine pour un total de 645 heures par année. Au premier semestre, ils suivent la méthode Champion (10 heures), la vidéo (2 heures), l'Expression orale (E.O.) (2 heures), l'Expression écrite (E.E.) (2 heures) et le diaporama (2 heures). Au second semestre, ils ne suivent que trois modules mais le nombre d'heures reste identique, soit 18 heures par semaine : l'approche du français médical PCEM1 (10 heures), la grammaire du sens (2 heures) et la simulation globale (6 heures). Les étudiantes et les étudiants en deuxième année (PCEM2 : Premier Cycle d'Études Médicales, deuxième année) font six heures de français par semaine : l'approche du français médical PCEM2.

(4 heures) et la simulation globale (2 heures), soit 210 heures par année universitaire.

Les étudiantes et les étudiants en troisième année (PCEM3 : Premier Cycle d'Études Médicales, troisième année) et ceux en quatrième année (DCEM : Deuxième Cycle d'Études Médicales) suivent quatre heures de français par semaine : l'approche du français médical PCEM3/DCEM (2 heures) et la simulation globale (2 heures), soit 140 heures par année universitaire.

Les cours de français sont assumés par vingt-trois professeurs dont six Français recrutés localement et dix-sept Cambodgiens sortant du Département d'Études francophones avec l'option de professorat. Une coordinatrice française mise à disposition par l'Ambassade de France s'occupe de la gestion du Département et de la formation pédagogique des professeurs de français. Il est important de préciser que les étudiants des trois premières années suivent obligatoirement les cours de français tandis que ceux-ci sont facultatifs pour les étudiants en 4^{ème} année et ceux du troisième cycle. L'objectif de l'enseignement du français au Département de Langues est de fournir un bagage linguistique solide aux étudiantes et aux étudiants afin qu'ils puissent lire des documents périodiques et des ouvrages de médecine en français dans le cadre de leurs cours et de leurs recherches, et ainsi suivre adéquatement leurs cours techniques en médecine donnés à 80% en français par les professeurs cambodgiens et à 100% par les intervenants français et francophones dont les interventions ont lieu tout le long de l'année universitaire. En plus, dans l'optique d'aider les étudiants à bien travailler dans leur domaine, le département adopte quelques techniques de travail efficace dans l'enseignement du français telles que le résumé, la prise de notes, la présentation orale ainsi que le travail en équipe.

1.2 : L'évolution des méthodes d'enseignement du français langue étrangère

à l'Université des Sciences de la Santé du Cambodge

L'enseignement du français à l'USS a repris ses activités en 1985 après la disparition du russe et du vietnamien. À cette époque, les cours étaient assurés par deux professeurs français sous mission du ministère des Affaires étrangères de France et aussi par des professeurs cambodgiens recrutés parmi ceux qui donnaient des cours en matières techniques en médecine, en pharmacie et en odontostomatologie. Ces derniers étaient fonctionnaires rémunérés par le gouvernement cambodgien car la coopération franco-cambodgienne ne s'était pas encore établie. Le manuel utilisé était «Archipel 1 et 2» où les quatre compétences langagières ont été enseignées aux apprenants : la compréhension orale (E.O.), la compréhension écrite (E.E.), l'expression orale (E.O.) et l'expression écrite (E.E.). La lecture à haute voix faite par l'enseignant était suivie d'une lecture collective dans le but de faire la correction phonétique. Au niveau de la grammaire, l'enseignant expliquait les règles, donnait des exemples et demandait aux étudiants de faire individuellement des exercices à trou ou de transformation dans le livre. Cette méthode «Archipel» se basait aussi sur l'apprentissage des lexiques en lien avec les professions, les animaux, les aliments, etc.

Le Département de Langues a été officiellement créé en 1992 à l'Université des Sciences de la Santé. Afin de résoudre des difficultés rencontrées par les étudiants dans leur communication en français avec des francophones et des professeurs de français en classe, le département en collaboration avec le CCCL a adopté la méthode «Nouveau Sans Frontière», à la place de la méthode «Archipel», comme support pédagogique

d'enseignement du français à l'USS. Cette méthode était basée sur le communicatif : les étudiants écoutaient des dialogues de la leçon, faisaient des exercices d'écoute et aussi travaillaient sur la phonétique. Cette méthode s'adressait à un public général et faisait référence aux réalités françaises : la vie quotidienne, la civilisation et la culture françaises. Or, on s'est rendu compte qu'elle ne répondait ni aux objectifs de l'USS, ni aux attentes de futurs médecins, pharmaciens et dentistes cambodgiens. En réalité, les étudiants en sciences de la santé souhaitaient surtout comprendre un discours scientifique, des textes scientifiques ou de vulgarisation en santé et exposer leurs propres connaissances. Ceci était dans le but de leur fournir un bagage linguistique solide en médecine car cet enseignement du français a été considéré comme un moyen qui pouvait aider les étudiants à suivre des cours des matières techniques donnés à 80% en français.

De 1996 à 1999, le Département de français a mis la nouvelle méthode «Sciences et Communication» à la disposition de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'USS. Cette dernière, qui était d'abord conçue pour le Vietnam, a été considérée comme un outil adapté à un public diversifié comme celui des établissements supérieurs cambodgiens. Au fil du temps, cette méthode a subi des ajustements pour être «dévietnamisée», c'est-à-dire être adaptée au contexte cambodgien par une équipe d'enseignants français de différentes facultés (Rapports sur Sciences et Communication daté de mars 1994). Cette méthode visait l'enseignement du français comme langue de spécialité, comme langue de maîtrise du savoir technique et scientifique. Toutefois, l'application de cette nouvelle méthode causait beaucoup de problèmes aux enseignants cambodgiens. L'équipe d'enseignants français travaillant à l'adaptation de

Sciences et Communication n'avait pu associer à leurs réflexions leurs confrères cambodgiens. Ces derniers, dont les formations pédagogique et linguistique s'avéraient déficientes, et qui avaient besoin d'être sécurisés, n'étaient pas préparés à l'utilisation de cette nouvelle méthode et, de surcroît, ils disposaient d'un livre du maître inutilisable. De plus, le contenu de ce manuel répondait davantage aux besoins des étudiants des sciences technologiques et techniques que ceux des sciences médicales.

En 2000, le Département de français était baptisé «Département de Langues» et deux ans plus tard, cette institution adoptait une nouvelle méthode «Champion 1 et 2» élaborée en France comme support d'enseignement du FLE à l'USS. Cette méthode, toujours en usage, est spécialement basée sur les quatre compétences langagières : les compréhensions orale et écrite (C/O-C/E) et les expressions orale et écrite(E/O-E/E). Dans l'optique de permettre aux étudiants de pratiquer amplement leurs acquisitions à travers l'enseignement de ces quatre compétences langagières, l'équipe pédagogique du Département de Langues de l'USS a élaboré d'autres activités pédagogiques qui sont en lien étroit avec les objectifs du manuel «Champion» et qui sont formulées comme suit : l'expression orale (E.O.), l'expression écrite (E.E.), la grammaire du sens, la vidéo et le diaporama. Il est à noter que ces activités pédagogiques exigent les étudiantes et les étudiants à travailler fréquemment en équipe de deux ou de trois.

2- Problématique générale

À travers des guerres civiles ayant duré environ trois décennies (1970-1998) et le régime génocidaire des Khmers rouges (1975-1979), l'éducation cambodgienne a pris

beaucoup de retard par rapport à celle des autres pays voisins. Pour que les études des apprenants cambodgiens de la nouvelle génération soient universellement standardisées, une grande réforme éducative, du niveau primaire au niveau universitaire, s'est établie en 1996. Et, depuis, les recherches de nouvelles méthodologies d'enseignement et d'apprentissage éprouvées efficaces par les pédagogues chercheurs des pays industrialisés se poursuivent sans relâche dans le but de permettre au Cambodge d'atteindre le rythme éducatif mondial.

La politique actuelle du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge (MEJSC) vise à amener chaque étudiant cambodgien à se développer pour devenir un bon citoyen et un bon agent du développement du pays. Cela à partir des expériences scolaires qui permettent aux jeunes d'acquérir des qualités et des compétences tant au plan professionnel que personnel et social. Dans le but de répondre aux exigences du MEJSC et aussi de former de bons professionnels du domaine de la santé cambodgienne dans un contexte de pénurie de ressources humaines compétentes, l'USS favorise le travail en équipe pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Département de Langues. Or, pendant les six années de notre expérience d'enseignement du FLE, nous avons constaté que malgré leur acquisition de certaines connaissances de base en français au primaire et au secondaire, les étudiants futurs médecins, pharmaciens et dentistes éprouvent des difficultés à travailler en équipe parce que l'apprentissage en équipe est une approche nouvelle pour eux. Ils ont du mal, à cet effet, à coopérer dans les activités de formation impliquant des jeux de rôles, des activités ludiques orales et écrites ainsi que des simulations globales. Concrètement, nous décrivons les problèmes rencontrés lors des activités en équipe

proposées aux étudiants en enseignement du français langue étrangère (FLE) à partir de nos observations personnelles qui sont appuyées par les écrits des chercheurs cambodgiens et étrangers. Les problèmes rencontrés sont les suivants :

- La mauvaise gestion dans le groupe de travail

Dans la plupart des cas observés, lorsque l'équipe de travail est hétérogène au plan du rendement scolaire et très large au niveau du nombre d'étudiants (de 3 à 5 par groupe), on trouve que l'étudiant fort travaille tout seul, puis les autres en profitent après pour accomplir le travail en équipe. Ceci montre qu'ils ne savent ni gérer le groupe, ni s'entraider pour réaliser le but commun ce que Johnson et Johnson (1994, cité par Thousand *et al.*, 1998) décrivent ainsi :

Si un groupe d'élèves a été désigné pour faire un rapport, mais que seulement un élève fait le travail et que les autres se contentent d'approuver ce qu'il fait, ce n'est pas un groupe de coopération. Un groupe de coopération a le sens de la responsabilisation individuelle, ce qui signifie que tous les élèves doivent avoir appris la ou les leçons pour que tout le groupe réussisse (p. 106).

Nous croyons que ce manque de capacité en gestion du travail en équipe est dû aux méthodes d'enseignement traditionnel cambodgiennes débutées depuis le primaire avec le nombre excessif d'élèves entre 60 et 80 par classe. Avec ces méthodes dites «expositives», l'excès de public, la pénurie de matériel scolaire et aussi le piètre état des bâtiments, il est évident que les élèves n'ont aucune chance de travailler efficacement en équipe, ni d'exprimer leurs points de vues, leurs opinions entre eux en petits groupes. Passivement, ils attendent tout de l'enseignant : toutes les explications, la dictée ou bien

la copie des leçons au tableau, etc. pour, par la suite, recopier dans leur cahier et apprendre par cœur.

Partant de l'incapacité de la gestion du groupe, certains étudiants pensent que s'ils se mettent à travailler en équipe, leur travail avancera peu et parfois, ne pourra pas être fini à temps. Au lieu de travailler en équipe, ils préfèrent donc partager la tâche en parties, puis chacun se préoccupe individuellement d'une partie assignée, et enfin, ils les rassemblent pour former le travail réalisé en équipe. Bon nombre des étudiantes et étudiants croient principalement que le travail en équipe équivaut à une perte de temps, ce que Howden (1997) mentionne dans les caractéristiques du travail d'équipe traditionnel : «On reproche principalement les pertes de temps, l'établissement de rapports d'inégalité et une participation très irrégulière chez les élèves : responsabilité accrue de certains élèves, relâchement chez d'autres élèves» (p. 17). Abrami *et al.* (1996) écrivent, quant à eux :

On recourt de plus en plus souvent au travail de groupe, dans l'industrie, dans le secteur public et, plus récemment, dans l'enseignement pour résoudre les problèmes, prendre des décisions et améliorer la productivité. Pourtant, nombreuses sont les personnes qui reprochent au travail de groupe de n'être qu'une perte de temps (p. 22).

- La coopération qui gêne les jeunes étudiantes

Dans les activités de travail en équipe, les étudiantes cambodgiennes n'acceptent pas volontairement de se regrouper pour travailler avec les étudiants du sexe opposé. Elles se sentent très gênées en discutant ou en échangeant des idées avec les garçons dans le

travail en équipe. Ceci se traduit par la tradition cambodgienne dans l'éducation parentale des filles, ce que Pich (1998) mentionne dans son rapport de stage pédagogique de maîtrise de FLE traitant de l'implication de jeu de rôles auprès des étudiants débutants dans une classe de langue : «Les filles n'ont pas la liberté de s'exprimer car elles sont considérées comme une classe inférieure à celle des garçons ; même si elles sont passées à l'école, l'éducation parentale demeure toujours intérieurisée» (p. 19). Cette auteure affirme également qu'en général, les filles s'expriment moins bien que les garçons, qu'elles n'ont pas de courage de parler d'amour ou du sexe avec les partenaires masculins et qu'on leur apprend à cacher leurs sentiments amoureux et leur sexualité. Dans la plupart des cas observés, le travail en équipe décourage les filles à collaborer adéquatement avec les garçons car elles semblent timides, voire intimidées par ceux-ci (Pich, 1998). Martin et Dy (1999) l'affirment ainsi :

Les femmes khmères sont réservées, timides avec les hommes : une poignée de main passe pour une proposition et la regarder de façon trop soutenue risque de la mettre enceinte, un religieux qui touche la main d'une femme même involontairement perd tous les mérites acquis (p. 301).

Dans un autre volet, la timidité des étudiantes envers le sexe opposé est également le résultat de leur présence en minorité aux études supérieures, 26% seulement de filles admises aux études de la santé à l'université en 2000-2001 (pourcentage relevé par le Département d'Études Supérieures du MEJSC, 2000-2001) et 26,25% de filles se présentent aux études supérieures en 2003 (MEJSC, 2003). Ce faible taux de présence des filles aux études universitaires s'explique par l'arrêt des études fait par les filles cambodgiennes après la fin du second cycle au secondaire (Sieang, 2000). Dans ce sens,

Cuenin (1996) affirme dans les résultats de sa recherche que la proportion de filles dans les effectifs scolarisés diminue sans cesse lorsqu'on avance dans le cursus scolaire ; pour la première année de l'enseignement supérieur, elle ne comporte que 14%, alors que l'on en compte 27% pour le secondaire du 2^e cycle, 39% pour le secondaire du 1^{er} cycle, 45% pour le primaire et 50% pour le préscolaire. Cette diminution est produite par la tradition et une certaine étroitesse d'esprit qui font en sorte que la plupart des parents ne laissent pas leurs filles étudier longtemps parce qu'ils pensent que, lorsque celles-ci sont mariées, c'est leur mari qui s'occupe d'elle et de la famille; et que le travail de la femme est seulement de servir et respecter le mari, faire des repas, laver les vêtements et de garder les enfants (Ros, 1999 ; Bo, 1999). Les parents cambodgiens souhaitent avoir une fille dans les aînés pour s'occuper de garder les cadets et pour apprendre tout de la gestion d'une maison, ou bien en avoir au moins une dans la longue série d'enfants de la famille pour que celle-ci puisse plus tard s'occuper de ses parents. Cette tradition se transmet de mère en fille d'une génération à l'autre (Martin et Dy, 1999 ; Bo, 1999).

La culture, la tradition et la religion cambodgiennes inculquent aux filles l'idée qu'elles s'arrangent pour être réservées, dociles, obéissantes, sages, reconnaissantes, travailleuses et savoir tout faire dans la maison. Les filles sont éduquées, depuis leur très jeune âge, pour devenir des femmes parfaites : bonnes cuisinières, bonnes femmes au foyer et bonnes ménagères qui, après le mariage, doivent maîtriser parfaitement les tâches ménagères et aussi s'occuper des enfants et de la nourriture (Bo, 1999). Martin et Dy (1999) mentionnent : «La fille idéale, c'est celle qui sait tout faire dans la maison ; quant aux qualités d'une femme parfaite, elles sont principalement basées sur la

patience, la fidélité, le respect du mari et la capacité à s'occuper de son intérieur et de ses enfants» (p. 301). De même, toutes ces tâches de la femme idéale sont décrites par Krom Nguy, grand poète cambodgien, dans une de ses fameuses œuvres s'intitulant «Loi pour les Femmes Cambodgiennes», en khmer «Chbab Sreï». Ce poème fait partie non seulement du programme d'études au secondaire, mais il est ainsi très connu au sein de la communauté cambodgienne. Ces contraintes culturelles, qui conduisent les jeunes filles à se comporter pour être sociables et conformes aux qualités de la femme parfaite, nuisent à l'efficacité de l'apprentissage en équipe. Elles limitent la liberté des jeunes filles à fréquenter les amis de sexe opposé, à parler ou à rire trop fort, à exprimer ouvertement leurs émotions. Martin et Dy (1999) l'affirment :

Les filles ne doivent pas faire trop de bruit en lavant la vaisselle, en marchant, en parlant ; elles ne doivent pas rire trop fort ; elles évitent de montrer leurs dents et surtout leurs gencives en riant (elles mettent leur main devant la bouche) ; elles doivent rentrer à la maison avant la nuit sauf si elles sortent avec leur famille (p. 301).

- La compétitivité dans la pratique du travail de groupe

Nous avons observé que les étudiants forts ne veulent pas former équipe avec les étudiants faibles, par contre ils préfèrent travailler avec ceux ou celles qui ont la même capacité qu'eux. Leur souci est que leur résultat de travail ou leurs notes ne soient influencés de manière très négative à cause de leurs partenaires de faible compétence. Pour eux, la meilleure note coûte très cher et représente une grande valeur, et être le héros dans la classe représente leur rêve d'études. En plus, ils ne sont pas contents d'avoir les mêmes récompenses que ceux ou celles qui sont plus faibles qu'eux ; la jalousie et la comparaison de notes reviennent tout le temps dans leurs conceptions

compétitives. Notamment, quand l'enseignant leur distribue des copies corrigées, la quasi-totalité des étudiants comparent leurs notes entre eux, surtout avec leurs voisins. Si les notes allouées sont différentes, ils cherchent minutieusement à comprendre les raisons de cette nuance. S'ils en trouvent une, ils réclament tout de suite à leur maître un ajustement de leurs notes. À vrai dire, la compétition se manifeste toujours dans l'enseignement et l'apprentissage traditionnels. Ces derniers incitent les élèves à se faire concurrence pour devenir les meilleurs, ce que Gamble (2002) décrit ainsi : «La compétition demeure l'une des caractéristiques de l'école, qui n'a pas été fondée sur la coopération, et qui a toujours été marquée par la suprématie de la compétition et du travail individuel» (p. 1). Howden (1997) affirme aussi qu'il y a une forte compétitivité non seulement au sein de l'équipe, mais aussi d'une équipe à une autre parce que celles-ci sont habituellement formées de façon homogène selon les habiletés scolaires des élèves (les forts ensemble, les moyens ensemble, les faibles ensemble).

- La timidité des étudiants face à la prise de paroles dans les activités réalisées en équipe

La plupart des étudiants cambodgiens n'osent pas parler ouvertement en classe même s'ils ne comprennent pas quoi que ce soit, ils préfèrent en déduire le sens tout seul au lieu de poser des questions directement au professeur. Par conséquent, ils deviennent automatiquement timides face à l'apprentissage des langues étrangères et surtout à l'apprentissage en équipe. Cette timidité est plutôt expliquée par leurs habitudes et comportements craintifs de commettre des erreurs inattendues, ce que Martin et Dy (1999) le soulignent : «le khmer prend des précautions pour éviter de faire

de la peine ; il n'osera pas interrompre une conversation avec une personne à qui il doit le respect» (p. 297). En ce qui concerne la prise de paroles lors d'une conversation ou d'une discussion dans le groupe, nous avons remarqué que certains étudiants n'osent pas donner immédiatement leurs opinions, ils observent le regard, ils sondent la voix et la personnalité de leurs coéquipiers. Pour se livrer à eux, il leur faut alors du temps car ils ne dévoilent facilement ni leurs sentiments ni leurs raisons d'être à des inconnus de peur qu'ils expriment de leurs points faibles et qu'ils commettent des erreurs qui peuvent les rendre perdus la face, dévalorisés et ridicules vis-à-vis de leurs partenaires dans le groupe ou dans la classe. C'est pourquoi, lorsqu'ils ne sont pas sûrs de leurs idées, ils préfèrent garder le silence et ce que Martin et Dy (1999) décrivent ainsi :

Pour ne pas perdre la face, se dévaloriser ou avoir honte devant autrui, le khmer n'interrogera que s'il est à peu près sûr d'avoir une réponse affirmative ; il n'ose parler français, même s'il sait quelques mots, de peur que sa maladresse ne le rende ridicule (p. 297).

En somme, à travers les descriptions des difficultés observées chez les étudiantes et les étudiants cambodgiens dans l'application d'activités en équipe, nous constatons que l'apprentissage en équipe que nous favorisons au Département de langues de l'USS correspond parfaitement au «travail d'équipe traditionnel» et non pas au «travail d'équipe coopératif» tel que défini par Howden (1997). Par le fait que les étudiants cambodgiens se sont habitués aux méthodes d'enseignement/apprentissage traditionnelles tout au long de leurs études du primaire au secondaire et lorsqu'ils arrivent à l'université, ils sont immédiatement mis au travail en équipe sans avoir aucune base nécessaire pour assurer une bonne conduite de la coopération entre les pairs. De ce fait, les étudiants ne savent pas comment travailler ensemble, comment se

partager des tâches, comment gérer le groupe, etc. Ceux-ci ne maîtrisent aucune stratégie, ni habileté nécessaires pour coopérer efficacement afin d'atteindre leur but commun.

En réalité, nous, en tant qu'enseignant de français, n'avons même pas obtenu de formations spécifiques et pédagogiques concernant l'apprentissage en équipe. Pendant cinq années d'études au Département d'études francophones, notre formation n'a porté que sur la langue française, la pédagogie et la méthodologie générales de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la civilisation française ainsi que la culture khmère. Lors de notre enseignement, nous ne savons pas expliciter les processus mentaux car la psychologie cognitive n'est pas utilisée comme cadre de référence de notre pratique. Bien entendu, nous donnons des tâches aux étudiants à réaliser en groupe, mais nous ne savons pas expliciter ce que nos étudiants doivent faire dans leur contexte coopératif. Nous avons remarqué un bon nombre de leurs difficultés lors des activités en équipe, mais nous sommes incapables de les résoudre d'une manière appropriée et efficace. Nous aurions dû être capables de leur dire non seulement ce qu'il faut faire, mais aussi comment le faire. En bref, les problèmes sont nombreux. Pour y faire face, et dans l'optique de les résoudre de manière efficace et stratégique, nous avons convenu de prendre conscience des stratégies pertinentes conduisant à l'engagement des étudiants cambodgiens dans l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'USS du Cambodge.

3- Problématique spécifique

Ainsi, d'une part, les étudiantes et les étudiants cambodgiens de première année d'études médicales n'ont reçu que des formations et des instructions qui ne façonnent pas de bonnes conduites dans les activités d'apprentissage en équipe. Et d'autre part, le Département de Langues de l'USS n'aborde pas l'approche coopérative proprement dite, ni n'enseigne des habiletés et des stratégies coopératives appropriées dans ses programmes d'enseignement du FLE. En conséquence, les étudiantes et les étudiants n'acquièrent pas suffisamment de stratégies, ni de bonnes conduites, ni d'habiletés coopératives nécessaires qui visent à les amener à coopérer pour accomplir des tâches communes. Or, l'école a un rôle à jouer pour préparer les individus à vivre en société ; elle doit, pour s'assurer l'épanouissement des individus, organiser des situations pédagogiques dans un cadre où l'on favorise non seulement l'acquisition d'habiletés intellectuelles et de connaissances, mais aussi le développement d'habiletés sociales et du sens de la responsabilité (Boucher, 1995). Cet auteur ajoute encore que pendant que les élèves coordonnent leur effort pour atteindre un but commun, il paraît indispensable qu'ils développent et déplient des habiletés sociales qui leur permettent de faciliter, de maintenir et de rendre agréables les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Il s'avère maintenant nécessaire de favoriser chez les étudiants le développement d'habiletés sociales qui leur permet d'interagir de façon positive entre eux (Johnson, Johnson et Holubec, 1991, 1992). De plus, Johnson, Johnson et Holubec (1993a) précisent qu'il est nécessaire d'enseigner des habiletés sociales requises aux élèves pour assurer une collaboration de qualité et une productivité des groupes de travail. Quant à

Cooper et Mueck (1990), ils mentionnent de leur côté que même pour les étudiants universitaires, il est nécessaire de spécifier les habiletés attendues, de les modeler et de les leur enseigner. Ainsi, Kahl et Woloshyn (1994) soulignent la nécessité d'enseigner explicitement les habiletés interpersonnelles et de petits groupes, de les modeler et de les pratiquer pour obtenir une collaboration de qualité entre les élèves. Pour leur part, Clarke *et al.* (1992) soutiennent l'enseignement des habiletés coopératives aux élèves en affirmant comme suit :

Il est important d'enseigner aux élèves les habiletés coopératives nécessaires au travail en équipe ; pour que le travail de groupe coopératif soit productif et satisfaisant, les élèves auront besoin d'être encadrés dans l'acquisition des habiletés coopératives (p. 89).

Plusieurs auteurs suggèrent que l'enseignement et l'apprentissage des habiletés coopératives soient faits à l'intérieur même des activités en équipe afin de permettre aux élèves de vivre de diverses expériences concrètes de l'apprentissage coopératif et ensuite d'en tirer profit pour s'investir dans leur développement cognitif, affectif et social. Notamment, Johnson et Johnson (1990b) perçoivent les situations de coopération comme environnement d'apprentissage. Ils disent à ce propos : «C'est à l'intérieur même des situations de coopération, quand il y a une tâche à accomplir, que les habiletés sociales deviennent pertinentes et devraient idéalement être enseignées» (p. 22). Ces mêmes auteurs soulignent également que c'est à force d'exercer les habiletés de groupe que les élèves augmentent leur compréhension de la dynamique et de l'unité de travail en équipe (Johnson et Johnson, 1991). Kagan (1992) abonde dans ce sens en disant que les élèves ne font pas qu'apprendre les habiletés sociales lorsqu'ils travaillent en groupe, ils les intègrent. Howden (1997) mentionne l'importance d'enseigner les habiletés coopératives :

En apprentissage coopératif, l'enseignant a pour mission d'enseigner de façon explicite les habiletés cognitives et sociales impliquées dans toute forme de relation de communication ; ces habiletés possèdent des caractéristiques langagières précises qui doivent être enseignées au même titre que les habiletés intellectuelles associées aux matières à l'étude (p. 13).

Howden (2002) souligne pour sa part que les enfants, qui intègrent le système scolaire, ne possèdent pas nécessairement de bonnes habiletés coopératives, il faut alors les leur enseigner car l'enseignement explicite des habiletés de coopération fait partie des composantes de la pédagogie coopérative. Quant à Arcand (2003), elle affirme que l'enseignement des habiletés de coopération, dont les conséquences sur la qualité des interactions et même sur la réussite scolaire des élèves sont appréciables, aide les élèves non seulement à améliorer leurs relations interpersonnelles, mais aussi à acquérir des valeurs qui constituent de grands défis de l'apprentissage coopératif.

Étant donné ce qu'affirment de nombreux chercheurs à propos de l'enseignement des habiletés coopératives et des stratégies appropriées liées à l'apprentissage coopératif, nous pensons que si les étudiantes et les étudiants cambodgiens de la première année d'études médicales reçoivent une préparation spécifique destinée au développement des habiletés et des stratégies nécessaires à la coopération, ils en profiteront, et s'engageront davantage dans les activités d'apprentissage coopératif réalisées dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

En tenant compte des difficultés et des problèmes rencontrés liés à l'engagement des étudiantes et étudiants cambodgiens de première année d'études médicales à l'apprentissage en équipe dans l'enseignement/apprentissage du français langue

étrangère (FLE) à l'Université des Sciences de la Santé du Cambodge, nous croyons que ces problèmes et ces difficultés seront résolus, et que les étudiants s'engageront davantage dans les activités coopératives, si ceux-ci sont accompagnés, sensibilisés à un enseignement bien structuré et organisé, et s'ils font vivre suffisamment l'expérience de coopération en FLE sous forme de l'apprentissage coopératif développé par Johnson et Johnson (1994, 1998) et Johnson, Johnson et Holubec (1991, 1992, 1993a). En effet, l'apprentissage coopératif tel que développé par ces auteurs se base sur cinq principes fondamentaux qui sont formulés comme suit : une interdépendance positive clairement perçue, une interaction favorisant le face-à-face, un engagement et une responsabilité individuelle clairement perçus pour atteindre les objectifs du groupe, un usage courant des habiletés de groupes restreints et des habiletés interpersonnelles pertinentes, et un suivi fréquent et régulier du fonctionnement général du groupe pour améliorer son efficacité future.

4- Hypothèse de recherche

Selon les auteurs consultés, l'apprentissage coopératif peut être appliqué avec confiance à tous les niveaux scolaires, pour toutes les classes d'âge, dans toutes les matières et avec n'importe quel type de tâche d'enseignement (Johnson, Johnson et Holubec, 1993a ; Hunt, 1987 et Cooper et Mueck, 1990). De plus, l'apprentissage coopératif favorise le développement académique, interpersonnel et social des apprenants (Johnson et Johnson, 1990a ; Arcan, 2003). D'un autre côté, l'engagement actif des étudiantes et étudiants dans les activités coopératives en classe nécessite un enseignement explicite et concret des habiletés et des stratégies coopératives (Johnson

et Johnson, 1990b, 1991; Johnson, Johnson et Holubec, 1991, 1992, 1993a; Cooper et Mueck, 1990; Kahl et Woloshyn, 1994; Clarke *et al.*, 1992; Howden, 1997, 2002 et Arcand, 2003).

L'hypothèse spécifique de cette recherche tient compte des affirmations qui ont été présentées précédemment. Elle se formule de la façon suivante : lorsque des étudiants en première année en sciences de la santé sont initiés explicitement à l'apprentissage coopératif dans le cadre d'un cours de français langue étrangère (FLE), ils démontrent à la fois une meilleure perception du travail en équipe, de la coopération entre les pairs, ainsi qu'un plus grand engagement dans l'apprentissage de la langue et de meilleurs résultats scolaires en français que les étudiants du même type qui ne sont pas initiés spécifiquement à l'apprentissage coopératif.

Afin de vérifier cette hypothèse, une étude quasi-expérimentale a été réalisée auprès de deux groupes d'étudiants en première année d'études médicales à l'Université des Sciences de la Santé (USS) de Phnom Penh dans le cadre d'un cours de langue française intitulé «Expression orale» où le travail en équipe est la formule pédagogique utilisée habituellement.

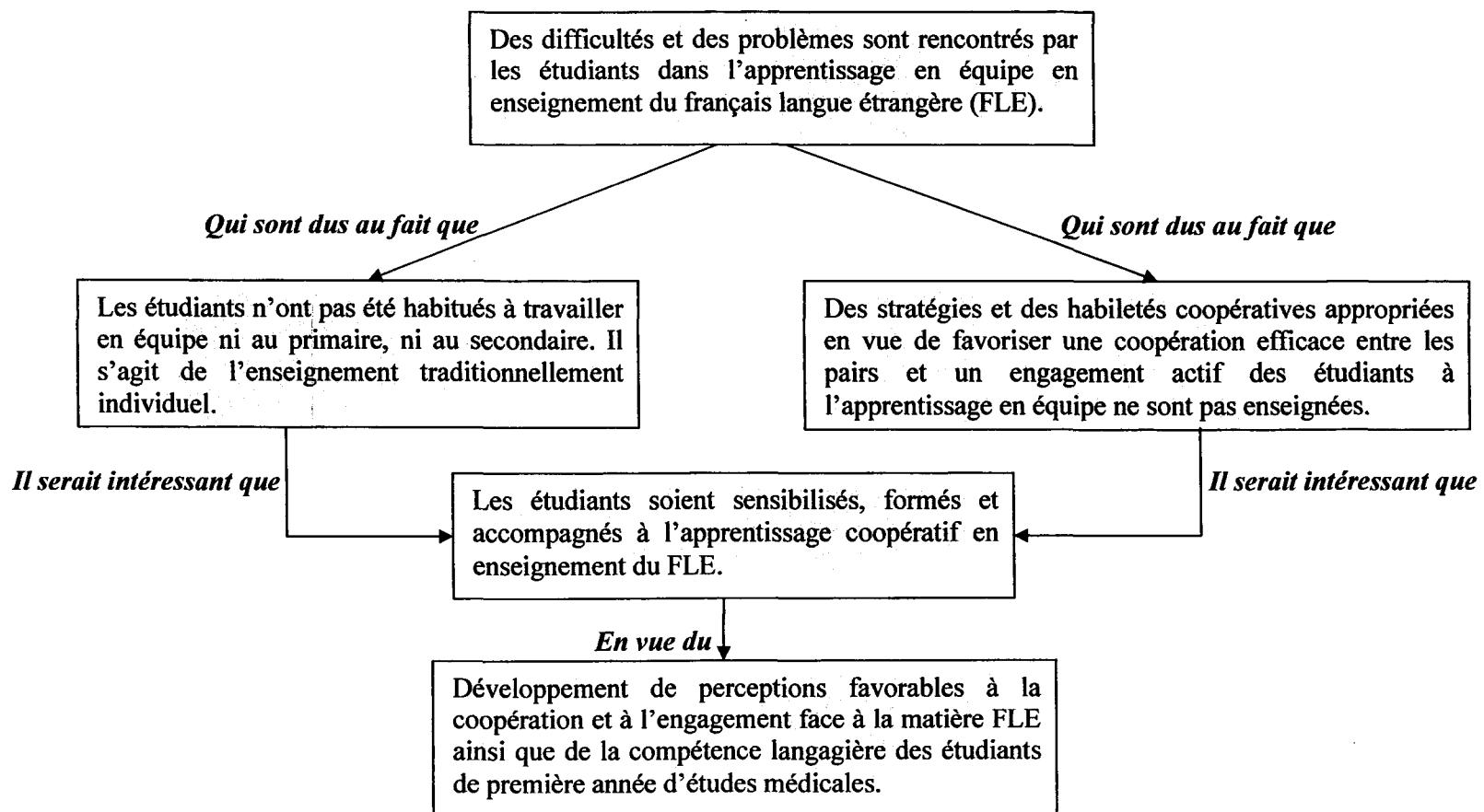
5- Objectifs de recherche

Pour effectuer cette recherche, nous poursuivons cinq objectifs soit :

- 1) Comparer les perceptions relatives aux comportements de coopération en contexte d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) chez des étudiants ayant été initiés explicitement à l'apprentissage coopératif (groupe expérimental) à celles d'étudiants qui, eux, ne l'ont pas été (groupe de contrôle).
- 2) Comparer les perceptions relatives aux comportements d'engagement face à la matière «français langue étrangère» (FLE) chez les étudiants du groupe expérimental à celles des étudiants du groupe de contrôle.
- 3) Comparer les résultats obtenus aux tests d'évaluation continue en expression orale en français langue étrangère (FLE) par les étudiants du groupe expérimental à ceux obtenus par les étudiants du groupe de contrôle.
- 4) Comparer respectivement les comportements de coopération tels que perçus par les étudiants du groupe expérimental et par ceux du groupe de contrôle aux observations faites en classe par un observateur externe.
- 5) Dégager les conceptions relatives au travail en équipe et à l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère (FLE) selon le point de vue des étudiants suivant qu'ils aient été ou non initiés à l'apprentissage coopératif.

Figure 1-1

Schéma résumant la problématique de la recherche



DEUXIÈME CHAPITRE

FONDEMENTS CONCEPTUELS

Ce chapitre est consacré aux fondements conceptuels de l'étude. Il se divise en trois grandes parties. La première vise à définir la coopération tant d'un point de vue psychologique que pédagogique. La deuxième présente les théories majeures concernant le lien entre la coopération et le développement des connaissances. Enfin, la dernière présente des définitions de l'apprentissage coopératif, identifie les principales méthodes associées à ce type d'apprentissage et traite du rôle de l'enseignant, de la planification des activités de l'apprentissage coopératif et de l'enseignement des habiletés coopératives.

1- Définitions de la coopération

Cette partie présente certaines définitions de la coopération. La première se situe dans une perspective psychologique. Les autres sont issues du domaine de la pédagogie.

St-Arnaud (2003) associe la coopération à la notion de structure qui est constituée de trois éléments : un acteur, un interlocuteur et un but commun. D'après ce psychologue, la structure de coopération est définie formellement grâce à trois éléments indissociables : 1) les partenaires se concertent dans la poursuite d'un but commun ; 2) les partenaires se reconnaissent mutuellement des compétences à l'égard du but visé ; 3)

le pouvoir est partagé, chacun des partenaires exerçant une influence sur l'autre tout en respectant son champ de compétence. La structure de coopération se définit alors par le fait qu'il y a un but commun. La première préoccupation de l'acteur dans le processus de coopération est de s'assurer que le but proposé, soit par lui, soit par son interlocuteur, puisse devenir un but commun. Ce dernier constitue l'élément majeur pour l'établissement d'une structure de coopération dans laquelle il y a une responsabilité partagée. En effet, les deux partenaires utiliseront des ressources qui leur sont propres pour que le but soit atteint. L'influence s'exerce mutuellement entre ces partenaires, chacun ayant un champ de compétence qui est reconnu et respecté par l'autre.

Deux définitions (Garnier, 1991 ; Daniel, 1996) issues du domaine de pédagogie sont retenues. Selon Garnier (1991) :

Il y a coopération dans un groupe lorsque tous les membres coordonnent leurs actions pour atteindre un but commun en se partageant les différentes tâches et rôles nécessaires à sa réalisation, à travers des séquences coordonnées, et dépendant de la tâche collective à réaliser (p. 9).

Selon Daniel (1996), pour qu'il y ait coopération dans le contexte de la classe, les élèves, à partir de leurs intérêts particuliers, doivent se donner un but commun et des stratégies pour les atteindre. Ils doivent aussi remettre en question ce but et ces moyens de manière à les ajuster au fur et à mesure de leur progression. Cet auteur affirme que la coopération est source de partage, d'interactions personnelles et sociales, de recherche d'égalité entre les membres du groupe, de communication, d'ouverture à l'autre et de motivation intrinsèque. En effet, Daniel (1996) s'inspire du pragmatisme de John Dewey pour établir une définition de la coopération qui, contrairement à la

précédente, fait une large place à la reconnaissance de l'autre. Chez Dewey (1983), trois indicateurs fondamentaux de la coopération donnent un sens à son idée de coopération : la communication entre les individus, la libre interaction entre eux et la conscience des buts communs.

En tenant compte des définitions de la coopération qui viennent d'être présentées, il est possible de conclure qu'il s'agit d'un acte où des partenaires travaillent de concert, dans un contexte d'écoute et de respect mutuel à l'atteinte d'un but commun. Cette notion de coopération peut facilement être associée à celle de «co-construction» et à celle d'interdépendance positive (Johnson et Johnson, 1994, 1998 ; Johnson, Johnson et Holubec, 1991, 1992, 1993a)

2- Coopération et développement des connaissances

La coopération est considérée par plusieurs auteurs comme un facteur très important du développement des connaissances. C'est notamment le cas dans des thèses constructivistes (Piaget) et socioconstructivistes (Vygotsky ; Doise et Mugny) du développement intellectuel.

Selon Piaget (1947), le facteur d'interaction sociale auquel est associée la «coopération» joue un rôle essentiel dans le développement des structures intellectuelles. L'interaction structurante au sein d'un groupe qui implique des coordinations de ses actions ou jugements avec les autres aboutit à des performances cognitivement plus structurées que les performances obtenues dans une situation

individuelle. Selon Piaget, la coopération assure l'équilibre spirituel qui permet de distinguer l'état de fait des opérations psychologiques et l'état de droit de l'idéal rationnel. La coopération est source de trois sortes de transformations de la pensée individuelle qui permettent aux individus une plus grande conscience de la raison immanente à toute activité intellectuelle. Premièrement, elle est source de réflexion et de conscience de soi. Deuxièmement, elle est source d'objectivité qui corrige l'expérience immédiate en expérience scientifique, et enfin, elle est source de régulation. La coopération joue donc un rôle fondamental dans le processus du développement cognitif et notamment dans le phénomène de décentralisation de la pensée qui marque le passage de la pensée préopératoire à la pensée opératoire concrète.

Bien que la coopération constitue, chez Piaget, une variable importante dans le développement intellectuel, ce dernier dépend fondamentalement de l'équilibration, c'est-à-dire d'un facteur interne qui permet les régulations nécessaires et aussi la cohérence des actions du sujet. Il s'agit là d'une conception qui diffère fondamentalement de celle avancée par Vygotsky.

En effet, chez Vygotsky (1985), les processus interpersonnels se transforment en processus intra-personnels. Chaque fonction cognitive se manifeste deux fois dans le développement de l'individu : d'abord au niveau social (interpsychique), puis, au niveau individuel (intra-psychique). En somme, le facteur social induit le développement des connaissances. Vygotsky (1985) considère que l'activité réalisée en commun joue un rôle central dans le développement des connaissances. L'apprentissage serait le résultat de l'intériorisation des savoirs développés lors d'activités collectives. Il s'agirait pour le

sujet de passer de la phase interpsychique à la phase intrapsychique, ce qui ne peut se faire qu'à travers des activités de coopération. Ici, le facteur d'interaction sociale qui s'incarne dans la coopération doit être vu comme étant le facteur central du développement des connaissances.

En définitive, chez Piaget, la progression de la construction des connaissances chez l'individu dépend du facteur d'équilibration qui implique deux phénomènes indissociables : les coordinations interindividuelles et les coordinations intra-individuelles. En fait pour Piaget (1947), les coordinations interindividuelles qui se manifestent dans la coopération et les coordinations intra-individuelles qui adhèrent à l'activité opératoire interne du sujet sont deux aspects d'un seul ensemble puisque l'équilibre des unes dépend de l'équilibre des autres. Pour cet auteur, il est donc sans signification «de se demander si c'est la coopération (ou les coopérations) cognitive qui engendre les opérations individuelles ou si c'est l'inverse» (Piaget et Inhelder, 1966, p. 93). Ces coordinations ne sont en somme que les résultantes externes et internes de l'équilibration. Par contre, chez Vygotsky, ce sont les coordinations interindividuelles qui assurent le développement. En effet, chaque fonction psychique du développement de l'individu se manifeste à deux occasions : d'abord sur le plan social, entre des êtres humains (interpsychique), puis de façon intérieurisée (intrapsychique).

Doise et Mugny (1981) inscrivent leurs travaux dans une approche de la psychologie sociogénétique et cherchent à mettre en évidence les conditions dans lesquelles des progrès cognitifs sont consécutifs à la coopération. Leurs expérimentations font intervenir des conditions variées de structure de groupe et de communication en

situation de coopération. Celles-ci impliquent des coordinations d'actions interindividuelles qui sont interdépendantes. Selon ces auteurs, de telles situations de coopération sont plus riches que les coordinations intra-individuelles. Ainsi, leurs postulats sont ceux du socioconstructivisme dans lequel l'individu construit sa connaissance dans et par les interactions sociales dans lesquelles il est actif. Dans les expérimentations de ces chercheurs, la coopération est une nécessité intrinsèque à la situation et elle est conçue comme variable indépendante et la tâche considérée est celle où les actions des individus n'ont de sens que dans la mesure où elles sont coordonnées et où elles sont interdépendantes.

En s'inspirant à la fois des thèses de Piaget, de Vygotsky et de Moscovici, Doise et Mugny (1975) développent un programme de recherches sur les interactions complexes reliant plusieurs individus dans leurs actions sur un objet ou dans leurs interactions par l'intermédiaire d'un objet. Ce programme vise à éprouver leur modèle socio-interactionniste et socioconstructiviste du développement intellectuel. Ces auteurs, à la suite de Moscovici et Ricateau (1972), préconisent le passage d'une psychologie bipolaire (ego-objet) à une psychologie tripolaire (ego-alter-objet). Selon Moscovici et Ricateau, les phénomènes psychologiques tels que la mémoire et la connaissance sont de nature sociale, et les mécanismes et les fonctions psychologiques apparaissent comme des formes particulières de l'influence.

Selon Doise et Mugny (1975), l'alter peut être un individu qui intervient dans la relation ego-environnement. Ces deux psychologues expliquent le rôle de l'alter comme suit :

Quand des impossibilités ou des obstacles qui empêchent l'ego de maîtriser l'environnement (par exemple, s'il rencontre un objet complexe ou manquant de structure ou qu'il n'a pas la capacité d'appréhender), il a besoin d'un alter qui l'aide à éclairer son action sur le monde extérieur [...]. En simplifiant, on peut dire que le tiers intervient nécessairement comme un allié ou une ressource dans la mesure où il contribue à réaliser un rapport de domination entre un ego autonome et un objet dépendant. Le tiers n'est donc jamais là innocemment : il permet de maîtriser soit l'environnement impersonnel, soit l'environnement social ou personnel (p. 141-142).

Doise et Mugny (1981) estiment que le développement cognitif ne résulte pas d'une simple interaction de l'individu avec son environnement physique. Il est aussi le résultat des interactions sociales. C'est en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui que l'individu élabore les systèmes de coordination de ces actions qu'il arrive à produire seul par la suite. Ces auteurs mentionnent qu'en interagissant les uns avec les autres, les sujets ne produisent pas seulement des organisations cognitives plus élaborées que celles dont ils étaient capables avant cette interaction, mais ils deviennent, après cette interaction, capables de reprendre seuls ces coordinations qui leur permettent alors de participer à des interactions plus complexes et de progresser le long de la spirale de la sociogenèse des opérations cognitives (Doise et Mugny, 1981). Perret-Clermont et Mugny (1985), de même que Schubauer-Leoni (1989) affirment que la pratique des coordinations interindividuelles favorise les coordinations intra-individuelles et que l'action, indispensable au développement des connaissances, fait partie d'un contexte social. En définitive, les interactions sociales précèdent et génèrent les interactions intra-individuelles. Les coordinations cognitives seraient donc issues de coordinations sociales. Doise et Mugny s'opposent donc sur ce point à la position piagétienne.

Cependant, selon Doise et Mugny (1981), c'est lorsque l'interaction sociale induit un conflit sociocognitif qu'elle peut engendrer le développement cognitif. Ces auteurs s'inspirent fortement de Smedslund (1966) qui voit, dans le conflit de communication, la source de la décentration de la pensée chez l'individu et conséquemment de ses coordinations opératoires. Chez Doise et Mugny, le conflit sociocognitif se manifeste spécifiquement par des réponses logiquement incompatibles d'un point de vue social et cognitif lors des échanges entre les partenaires. Ces points de vue incompatibles entraîneraient, dans certaines conditions, un déséquilibre à la fois social et cognitif. Intervient alors chez l'individu le besoin de rétablir l'équilibre rompu. La recherche d'un nouvel état d'équilibre ne se fait que grâce aux régulations stimulant des coordinations d'actions. Selon Carugatif et Mugny (1985), ces régulations sociocognitives sont particulièrement définies comme un changement fondamental résultant en une réorganisation cognitive de l'un ou de plusieurs partenaires et consistant en une coordination de points de vue ou de centrations initialement opposés. Cette transformation suppose donc une activité cognitive centrée sur la comparaison et l'intégration des systèmes de réponses, des définitions d'abord contradictoires de l'objet ou de la relation cognitive qui préside à la tâche.

En conclusion, les thèses constructivistes et socioconstructivistes présentées précédemment semblent bien démontrer qu'il existe un lien très étroit entre la coopération et le développement des connaissances de l'individu. Ces thèses accordent une place de choix aux interactions sociales de type coopératif. Il est à noter que la perspective psychosociale génétique attache de l'importance au fait que les interactions sont diversifiées et que ce ne sont pas toutes les interactions, même celles de

coopération, qui sont équivalentes lorsqu'elles interviennent au sein de l'activité cognitive. Il est donc nécessaire d'identifier leur rôle dans le cadre des activités intellectuelles qui prennent place dans la réalité des activités coopératives en classe.

3- Coopération entre les pairs et l'apprentissage

Les pédagogues font de plus en plus appel à la coopération entre les élèves pour favoriser les apprentissages. C'est notamment le cas du travail en équipe, de l'apprentissage collaboratif et de l'apprentissage coopératif. Il convient donc de définir ces principales méthodes d'intervention éducative.

Cohen (1994) définit le travail en équipe comme un cadre où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée. Pour sa part, Udvari-Solner (1998) le définit comme un contexte où les élèves travaillent ensemble en vue de réaliser un projet. Ils peuvent échanger des idées et discuter tout en travaillant chacun pour soi. Proulx (1999) le définit comme une activité d'apprentissage limitée dans le temps où deux ou plusieurs apprenants exécutent ensemble, sur un mode interactif, une ou des tâches plus ou moins structurées et ce, dans le but d'atteindre un ou des objectifs préalablement déterminés. Enfin, Vanoye (1976) considère le travail en équipe comme une réunion d'individus autour d'une tâche à accomplir. Il peut présenter des caractéristiques différentes dépendamment des objectifs, de la formation de groupes et d'autres conditions de mise en place.

Si Proulx (1999) a tendance à assimiler le travail en équipe et l'apprentissage coopératif, il en va autrement chez Udvari-Solner (1998). En effet, cet auteur affirme que dans le travail en équipe, les élèves ne sont pas appelés à jouer un rôle particulier et à exécuter ensemble une tâche commune. Cohen (1994), tout comme Udvari-Solner, établit une distinction fondamentale entre ces deux méthodes pédagogiques.

Pour le concept «apprentissage collaboratif», Henri et Lundgren-Cayrol (2001, cités dans Henri et Basque, 2003), s'inspirent des théories contemporaines de l'apprentissage et des valeurs associées au constructivisme pour définir l'apprentissage collaboratif comme suit :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le raccrochant aux interactions du groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe.

L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. Il collabore dans le cadre des interactions du groupe en partageant ses découvertes. Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites. Dans sa démarche, il fait preuve d'autonomie et assume la responsabilité de son apprentissage tout comme il se sent responsable de l'atteinte du but qu'il partage avec tous.

Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun.

Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe alors que le groupe collabore à ceux des apprenants (p. 33-34).

Henri et Lungdren-Cayrol (2001) font la distinction entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif. Dans le premier cas, les élèves doivent, lors de la construction de concepts, du développement d'attitudes ou de la résolution de problèmes, verbaliser les objets mentaux afin de construire et recevoir la rétroaction des autres membres du groupe. Tandis que dans le deuxième cas, non seulement les élèves collaborent à la maîtrise d'un domaine donné du savoir, mais l'accent est mis sur certaines habiletés telles que la capacité à travailler en équipe, à devenir autonome et à s'entraider. Cohen (1994), pour sa part, ne fait pas la distinction entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif. Selon cette auteure, les deux types d'apprentissages sont à toute fin pratique identiques.

Il existe plusieurs définitions de l'apprentissage coopératif. Udvari-Solner (1998) le définit comme une méthode pédagogique où les élèves travaillent en groupe qui peut varier de deux à six individus. Les coéquipiers accomplissent une tâche commune. Un rôle et des responsabilités sont attribués à chaque élève ce qui encourage la socialisation et l'interdépendance face à une tâche commune. La participation de tous est nécessaire à l'accomplissement de la tâche.

Howden (1997) définit l'apprentissage coopératif comme une approche interactive de l'organisation du travail qui met l'emphase sur le travail en équipe. Des élèves

présentant des capacités et des talents différents ont chacun une tâche précise à réaliser tout en travaillant ensemble pour atteindre le but commun.

Johnson et Johnson (1990a), Slavin (1983a), Abrami *et al.* (1996) et Thousand *et al.* (1998) caractérisent l'apprentissage coopératif comme une forme de travail en équipe où quatre ou cinq élèves sont incités à travailler ensemble afin d'atteindre des buts communs et de maximiser les apprentissages de chacun des partenaires. Gaudet (1998) rejoint les points de vue précédents en comparant la coopération en éducation à une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à des petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacun à la tâche. Il en va de même de Coopération-Mosaïque (2001) qui considère l'apprentissage coopératif comme une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves grâce à la création de petits groupes hétérogènes qui travaillent selon des procédés préétablis qui assurent la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire commune. L'apprentissage coopératif permet de maximiser la participation des élèves et d'exploiter davantage l'environnement physique et humain. Il vise notamment à créer chez les élèves une interdépendance et à leur faire acquérir des habiletés de coopération. L'apprentissage coopératif permet une confrontation des points de vue et de stratégies d'apprentissage différentes pour élargir l'esprit et le champ de compétences de l'élève. Avec une structuration appropriée de la part de l'enseignant, les élèves deviennent actifs dans la construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Enfin, d'après St-Pierre (1997), l'approche coopérative repose essentiellement sur l'interaction d'élèves regroupés en petites équipes de travail. Ils partagent un objectif commun et doivent

procéder de façon structurée pour que chacun participe à la réalisation de la tâche proposée.

L'apprentissage coopératif est donc un type d'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves grâce à la création de petits groupes hétérogènes assurant la participation de tous à la réalisation commune d'une tâche scolaire. L'apprentissage coopératif permet de maximiser la participation des élèves et d'exploiter davantage l'environnement physique et humain de la classe. En apprentissage coopératif, les élèves travaillent ensemble au sein de petits groupes hétérogènes comprenant de deux à six membres. Cette hétérogénéité peut être relative aux styles et aux rythmes d'apprentissage, au sexe, à l'origine sociale et à de nombreuses autres variables.

En définitive, les différentes définitions présentées permettent d'établir une distinction très nette entre l'apprentissage coopératif et le travail en équipe étant donné que dans le premier cas, il s'agit d'un travail conjoint où chacun est contributif alors que dans le travail en équipe, il y a, bien sûr, un échange d'informations, mais chacun est responsable de réaliser sa propre démarche (chacun travaille pour soi-même). Or, cette distinction n'est pas aussi claire entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif, leurs caractéristiques étant à toute fin pratique les mêmes. Définitivement, le terme d'apprentissage coopératif semble une terminologie adéquate de point de vue conceptuel parce que les dimensions de coopération ramènent fondamentalement à une proximité et à une dépendance entre les membres de l'équipe.

3.1 : L'apprentissage coopératif : finalités et impacts

L'apprentissage coopératif semble occuper une place de plus en plus importante dans le contexte scolaire (Abrami *et al.*, 1996, Thousand *et al.*, 1998, Baudrit, 2002 et Daniel et Schleifer, 1996). De nombreux articles sur l'apprentissage coopératif et sur ses effets ont été publiés dans des revues scientifiques et professionnelles, ce qui n'est certainement pas étranger à l'intérêt croissant que suscite cette méthode. Depuis le début des années 70, plus de 900 études ont été effectuées partout dans le monde concernant l'apprentissage coopératif et ses effets sur le rendement scolaire aussi que sur l'acquisition de nombreuses habiletés sociales et cognitives chez les élèves (St-Pierre *et al.*, 1997). Dans plusieurs travaux, l'utilisation de l'apprentissage coopératif est vue comme un moyen efficace pour assurer une participation active des élèves sur les plans cognitif, émotionnel et moral (Garnier *et al.*, 1998; Marchive, 1996; McDuff, 1997; Lamy, 2002 et Doyon, 1994). Enfin, l'apprentissage coopératif est considéré comme un moyen d'intervention pédagogique efficace pour favoriser l'intégration et la participation sociale des élèves ayant des besoins particuliers (Slavin, 1990; Wang, 1992; Stainback *et al.*, 1992; Vergason et Anderegg, 1993; Maloney, 1995; Udvari-Solner, 1998; Rieck *et al.*, 1999 et Wade et Zone, 2000).

Arcand (2003) affirme que l'apprentissage coopératif a pour objet d'améliorer la réussite des élèves en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. Elle considère que cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées et enfin, qu'elle incite les élèves à verbaliser et à reformuler leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs

façons d'apprendre. Johnson et Johnson (1990a) affirment, quant eux, que le travail coopératif, lorsque comparé à des modes de travail compétitif ou individuel, conduit à de meilleurs résultats en ce qui a trait aux apprentissages scolaires, aux relations interpersonnelles, au support des pairs et enfin, à l'estime de soi. Johnson, Johnson et Holubec (1993a), Hunt (1987) et Cooper et Mueck (1990) affirment que l'apprentissage coopératif est efficace à tous les niveaux scolaires, dans toutes les matières enseignées, avec n'importe quel type d'activités et pour différents groupes d'âge. En ce qui concerne spécifiquement l'apprentissage d'une langue seconde, Howden et De Jocas (1994) affirment que plusieurs recherches démontrent sans équivoque l'importance de l'apprentissage en petits groupes coopératifs.

Des études ont été aussi réalisées sur l'apprentissage coopératif et ses impacts auprès des élèves ayant des besoins particuliers qui fréquentent des classes spéciales ou encore auprès des élèves ayant des déficiences intellectuelles intégrés en classe ordinaire (Gauthier et Poulin, 2003; St-Pierre *et al.*, 1997; Slavin, 1984, Udvari-Solner, 1998; Maloney, 1995; Wang, 1992; Stainback, Stainback et Jackson, 1992; Wade et Zone, 2000; Poulin *et al.*, 2002). Ces travaux de recherche tendent à démontrer que l'apprentissage coopératif peut s'avérer efficace auprès des élèves qui ont des besoins particuliers lorsqu'il s'agit d'apprentissages scolaires ou encore de développement affectivo-social ou cognitif.

3.2 : Les principales méthodes d'apprentissage coopératif : fondements théoriques et caractéristiques

Plusieurs méthodes d'apprentissage coopératif ont été développées. Certaines visent l'acquisition de compétences de base, d'autres mettent l'accent sur les habiletés cognitives de haut niveau tandis que d'autres encore ont pour but d'améliorer les habiletés sociales. L'apprentissage coopératif peut non seulement motiver les élèves à apprendre efficacement, mais aussi induire compréhension et progrès cognitifs chez les différents membres de l'équipe d'apprentissage coopératif. Les méthodes d'apprentissage coopératif peuvent être regroupées en fonction des fondements théoriques qui les sous-tendent. Selon Abrami *et al.* (1996), elles peuvent être regroupées dans quatre catégories différentes. Certaines s'appuient sur des théories behavioristes, certaines font appel à des fondements cognitivistes, certaines encore s'inscrivent dans les courants humanistes et enfin, d'autres trouvent leur source dans les théories développementales.

Trois méthodes s'appuient sur les théories behavioristes. Il s'agit de la méthode «Apprentissage en équipe» développée par Slavin (1983a, 1983b, 1986a, 1990, 1991), de la méthode STAD «Student Teams Achievement Division» élaborée par Slavin (1983a, 1986a) ainsi que de la méthode «Découpage» mise au point par Aronson *et al.* (1978, 1980).

La méthode «Apprentissage en équipe» est caractérisée par le fait que les équipes sont hétérogènes et composées de quatre ou cinq élèves. Un contenu bien précis est

d'abord enseigné à l'ensemble des groupes pour qu'ils saisissent les notions de base du cours, puis les élèves se réunissent en équipe. L'enseignant distribue deux feuilles de travail et deux corrigés à chaque équipe afin qu'ils en discutent et résolvent des problèmes ensemble. Ensuite, les élèves sont invités à passer un test écrit individuel sur le contenu. Enfin, il y a une compilation de la note obtenue individuellement pour établir la note totale de l'équipe. Cette dernière est divisée par le nombre des membres pour attribuer une note définitive à chaque membre.

Dans la méthode STAD «Student Teams Achievement Division», les élèves se répartissent d'abord en groupes de quatre. Ils se questionnent mutuellement et travaillent sur des fiches données par l'enseignant. Ensuite, les élèves passent des épreuves individuelles avant et après les séquences collectives. Chaque élève obtient un certain nombre de points en fonction des progrès effectués. La note finale de l'équipe est le résultat d'addition de tous les points attribués à tous les membres de groupe. Enfin, l'équipe qui obtient le score le plus élevé reçoit une récompense supplémentaire.

Dans la méthode «Découpage», la tâche et les ressources collectives sont divisées de manière à ce que chacun des membres de l'équipe ait une partie de la tâche à réaliser. Cette méthode consiste d'abord à former des équipes de base hétérogènes composées de trois à sept membres où les élèves apprennent à se connaître et développent les habiletés sociales nécessaires. Puis des équipes d'experts sont formées. Les élèves se réunissent avec les membres des autres groupes de base qui travaillent sur la même question. Ils discutent de leurs constats et des différentes informations concernant leur objet d'étude.

Par la suite, il y a retour vers les équipes de base pour un partage des connaissances afin d'enrichir l'ensemble du travail de l'équipe.

Deux méthodes d'apprentissage coopératif se fondent sur les théories cognitivistes. Il s'agit de la méthode «Apprendre ensemble» développée par Johnson et Johnson (1987, 1989a, 1989b) et Johnson, Johnson et Holubec (1990, 1992, 1993b) ainsi que de la méthode «Schématiser des notions en coopération» mise au point par Dedic, Rosenfield, D'Apollonia et De Simone (1994).

La méthode «Apprendre ensemble» s'appuie sur cinq composantes fondamentales. Il s'agit de l'interdépendance positive, de l'interaction face-à-face, de la responsabilité individuelle, des habiletés sociales et enfin, de l'analyse du processus de groupe. Les élèves sont répartis en petits groupes hétérogènes composés de deux à six membres. Chacun a un rôle à jouer au sein de l'équipe. Des habiletés sociales leur sont enseignées au début de la formation. Au cours des activités, les élèves sont guidés et encouragés par l'enseignant pour qu'ils soient capables de résoudre des problèmes et d'utiliser efficacement les habiletés sociales acquises. Ensuite, les élèves sont invités non seulement à faire leur autoévaluation et l'évaluation de leurs pairs relativement aux habiletés sociales utilisées, mais aussi à évaluer le fonctionnement de leur groupe. De plus, les élèves sont évalués individuellement et collectivement en lien avec les objectifs pédagogiques ou scolaires.

Dans la méthode «Schématiser des notions en coopération», les élèves sont d'abord répartis en deux grands groupes en fonction des capacités et du rendement scolaire, puis

des petites équipes hétérogènes sont formées à l'intérieur de chaque groupe. Des connaissances sur la matière et certaines habiletés sociales sont enseignées à l'ensemble des élèves avant l'application de cette méthode. Ensuite, les élèves sont invités à se réunir en groupe afin de poser mutuellement des questions et d'y répondre ainsi que de revoir et résumer le contenu de la leçon enseignée. C'est à partir de ces informations que les élèves ébauchent individuellement un schéma de notions. Puis, ils se réunissent à nouveau avec leurs partenaires pour comparer leurs schémas, se les expliquer les uns les autres et finalement se mettre d'accord sur un schéma collectif. Enfin, les élèves font une rétroaction tant sur le fonctionnement de l'apprentissage coopératif que sur la schématisation des notions.

Deux grandes méthodes d'apprentissage coopératif s'inspirent de fondements théoriques humanistes. Il s'agit de la méthode «Apprendre en collaboration» développée par Reid, Forrestal et Cook (1984) ainsi que de la méthode «Coopération» élaborée par Kagan (1985, 1992).

Dans la méthode «Apprendre en collaboration», les élèves forment eux-mêmes des équipes comprenant de deux à six membres. Les élèves choisissent leurs partenaires en fonction de l'intérêt qu'ils partagent pour un sujet donné. Après avoir vécu une expérience d'apprentissage, les membres de l'équipe en discutent avec l'enseignant et déterminent le sujet précis que chacun d'entre eux va étudier. Ils étudient leur sujet soit en discutant en groupe, soit en recherchant des informations à la bibliothèque. Puis, ils essaient de synthétiser des renseignements trouvés pour favoriser une compréhension en

profondeur des notions abordées. Ensuite, ils présentent ce qu'ils ont appris à un auditoire composé de parents et même d'élèves d'autres classes.

Dans la méthode «Coopération», les élèves sont invités à faire des discussions en classe sur des sujets proposés et animés par l'enseignant. Partant des discussions, les élèves et l'enseignant dressent une liste de sujets à approfondir. Puis, les élèves se regroupent en fonction du sujet qu'ils souhaitent développer ou bien ils sont répartis dans des équipes hétérogènes et étudient un des sujets figurant dans la liste. Les membres de l'équipe discutent du sujet choisi et chacun identifie un sujet plus précis à approfondir. Après l'exposé par chaque membre de l'équipe du sujet qu'il a étudié, l'équipe prépare un exposé qui intègre les sujets de ses membres. Ensuite, chaque équipe présente son exposé devant la classe et répond aux questions des auditeurs à la fin de sa présentation. Enfin, un processus d'évaluation à trois volets est appliqué : 1) les membres de l'équipe évaluent les contributions individuelles à l'effort collectif; 2) la classe évalue les exposés des équipes; et 3) l'enseignant évalue les comptes-rendus sur les sujets individuels.

Enfin, parmi les méthodes d'apprentissage coopératif qui s'appuient sur les assises développementales, on trouve la méthode «Recherche en groupe» développée par Sharan et Sharan (1992) et Sharan et Hertz-Lazarowitz (1980, 1982) ainsi que la méthode «Étude de textes en coopération» mise au point par Dansereau (1985) ainsi que McDonald *et al.* (1979).

Dans la méthode «Recherche en groupe», les élèves sont invités à déterminer des sujets d'apprentissage à partir de différentes sources d'informations. Puis, des équipes composées de trois à six membres sont formées pour travailler sur le sujet qui les intéresse. Les coéquipiers discutent de leur sujet et en dégagent les aspects essentiels. Ils doivent faire la collecte et l'analyse de l'information et formuler des conclusions. Lorsque son travail de recherche prend fin, l'équipe présente un rapport final devant les membres des autres équipes. Enfin, les élèves sont évalués en fonction de leur démarche de recherche. Leur autoévaluation, l'évaluation par les pairs et aussi les observations formulées par la classe sont prises en compte lors de cette évaluation.

La méthode «Étude de textes en coopération» est une méthode qui a pour but d'aider les élèves à mieux comprendre ce qu'ils apprennent et à faciliter la mémorisation ainsi que la restitution de l'information acquise. Les élèves se regroupent deux par deux (sans contrainte) pour lire et résumer un texte découpé en tranches de 500 mots chacune. Chaque équipe reçoit deux copies. Après avoir lu silencieusement la première tranche du texte, le premier élève la résume à voix haute sans consulter le texte. Lorsque son résumé est terminé, le partenaire consulte le texte et signale toute information manquante ou oubliée. Ensuite, les coéquipiers inversent les rôles pour une autre tranche de 500 mots. Les mêmes étapes mentionnées précédemment sont répétées.

3.3 : Les aspects pédagogiques de l'enseignement d'approche coopérative

Plusieurs pédagogues font appel à des méthodes d'apprentissage coopératif. Ils doivent planifier adéquatement leurs activités coopératives afin d'assurer la

participation active et spontanée des apprenants. Ils doivent aussi préparer leurs élèves à vivre pleinement l'expérience d'apprentissage coopératif et à en tirer des bénéfices en leur enseignant de façon spécifique des habiletés coopératives (Johnson et Johnson, 1990b, 1991; Johnson, Johnson et Holubec, 1991, 1992, 1993a; Cooper et Mueck, 1990; Kahl et Woloshyn, 1994; Clarke *et al.*, 1992; Howden, 1997, 2002 et Arcand, 2003). Les pages qui suivent traitent du rôle de l'enseignant dans un contexte d'apprentissage coopératif, de la planification d'activités d'apprentissage coopératif et enfin, de l'enseignement des habiletés coopératives.

3.3.1 : Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a pour responsabilité d'aider l'élève à apprendre (Sieang, 2000). Pour les activités d'apprentissage coopératif, l'enseignant doit élaborer des objectifs scolaires et sociaux, établir un climat qui favorise l'interaction entre les élèves en contexte de travail collectif, faire participer activement les élèves à la résolution de problèmes et assumer leur part de travail et enfin, les amener à s'engager activement dans la poursuite d'objectifs communs (Howden *et al.*, 2000). Selon ces mêmes auteurs, pour s'assurer que l'apprentissage coopératif soit une réussite, l'enseignant doit jouer certains rôles avant, pendant et après la réalisation de l'activité d'apprentissage. Avant de rencontrer les élèves, l'enseignant doit prendre des décisions relativement à la planification de l'activité et faire en sorte que les composantes telles que le climat de coopération au sein de la classe, la taille des équipes et leur composition, les types d'interdépendance, les moyens de susciter la responsabilisation individuelle, les habiletés coopératives et la réflexion critique soient pris en compte. Au début de

l'activité d'apprentissage coopératif, l'enseignant doit fournir les consignes aux équipes. Ces consignes doivent inclure des précisions sur la nature de la tâche à accomplir et sur la façon de l'exécuter ainsi que des informations sur les habiletés coopératives à appliquer. Enfin, lorsque les élèves travaillent ensemble, l'enseignant doit observer leurs activités et intervenir au besoin pour soutenir les élèves dans leur apprentissage. Il est à noter qu'en tant que «facilitateur» de la coopération, l'enseignant doit apprendre à se tenir à l'écart, à observer et à n'intervenir que lorsque c'est absolument nécessaire.

Pour sa part, Gaudet (1998) mentionne les savoir-faire que l'enseignant désireux d'implanter une pédagogie de coopération dans sa classe et de jouer son rôle de façon adéquate, devrait la connaître. Ces savoir-faire sont formulés et décrits de façon suivante : 1) le perfectionnement continu, c'est-à-dire que l'enseignant doit chercher et trouver les ressources nécessaires qui l'aideront à répondre aux nombreux questionnements qu'entraîne la pratique de la coopération : lectures personnelles, cours, ateliers de formation ou de perfectionnement; 2) l'engagement personnel dans un travail d'équipe, c'est-à-dire que dans l'optique d'améliorer son approche, de rester sensible aux difficultés que traversent les élèves dans leur vie d'équipe, l'enseignant devrait participer avec d'autres adultes à des rencontres d'équipes de réflexion qui fonctionnent selon un mode coopératif et se joindre à quelques collègues de confiance pour concevoir ou planifier des activités; et enfin, 3) la gestion de classe participative qui, dans le grand cadre de l'organisation générale de la vie en classe, établit entre les élèves et l'enseignant des liens pouvant garantir l'atteinte des objectifs de participation et de coopération. En outre, cet auteur précise les rôles de l'enseignant en lien avec la réalisation d'un enseignement d'apprentissage coopératif. Le premier porte sur la

«préparation de l'activité» à laquelle l'enseignant doit fixer clairement les objectifs scolaires et ceux qui les relient à la coopération. L'enseignant doit déterminer le but commun et l'interdépendance positive dans le groupe, clarifier la responsabilité individuelle, préparer le matériel et les ressources nécessaires à tous les participants, vérifier l'hétérogénéité des équipes et la complémentarité de leurs membres et enfin, préciser le contenu et le mode d'évaluation. Le deuxième est lié à la «réalisation de l'activité». L'enseignant doit amener les élèves à se faire confiance, à se parler, à discuter, à travailler ensemble et à prendre en main leur démarche. De ce fait, l'enseignant doit se tenir à l'écart pour que sa présence ne soit pas importune, ne pas intervenir à la première difficulté des élèves, patienter en observant attentivement les réactions du groupe. Si un problème persiste, l'intervention de l'enseignant est recommandée. Enfin, le troisième concerne l'évaluation de l'activité. L'enseignant doit procéder à l'évaluation de l'atteinte des objectifs reliés aux tâches scolaires et à la coopération. Ceci lui permet de réfléchir sur son enseignement en vue de rajuster ses interventions dans l'avenir.

Stevahn *et al.* (1995) dégagent quatre composantes inhérentes au rôle du professeur dans l'apprentissage coopératif. L'enseignant doit : 1) décider de l'organisation avant d'amorcer la leçon (déterminer les objectifs scolaires et sociaux, déterminer la taille de groupe, répartir les élèves dans des groupes, arranger la salle de classe et préparer le matériel scolaire); 2) amorcer la leçon (structurer l'interdépendance positive, expliquer la tâche scolaire, expliquer les critères de réussite, établir le sens de la responsabilité individuelle et préciser les comportements sociaux désirés); 3) suivre le travail du groupe et intervenir (suivre le travail de groupe et contrôler le comportement des élèves,

intervenir pendant le travail de groupe, assister les élèves dans leur travail et enseigner les habiletés coopératives); et enfin, 4) évaluer le produit et le processus du travail de groupe (mettre un terme à l'activité et conclure en évaluant produit et processus, c'est-à-dire évaluer le travail scolaire et analyser les habiletés sociales).

3.3.2 : La planification des activités d'apprentissage coopératif

Dans la pratique, les enseignants qui font appel à l'apprentissage coopératif peuvent utiliser des stratégies de planification d'activités coopératives qui ont été élaborées et explicitées par un bon nombre d'auteurs.

Cooper et Mueck (1990) établissent quatre stratégies et techniques qui favoriseraient des apprentissages de type coopératif efficaces. Il s'agit de : 1) donner des tâches structurées et claires et les planter d'une manière organisée ; 2) donner des tâches qui exigent un niveau d'apprentissage que tous les membres peuvent atteindre ; 3) laisser à l'enseignant le soin de former les équipes ; et enfin, 4) former des équipes hétérogènes de quatre ou de cinq élèves.

Reid *et al.* (1993), pour leur part, établissent les étapes d'implantation graduelle de l'apprentissage coopératif en classe. Il s'agit selon ces auteurs de : 1) faire des essais le matin ; 2) s'attendre à une réaction excessive ; 3) commencer par de courtes activités bien planifiées en équipe de deux ; 4) introduire graduellement les échanges de type exploratoire qui permettent aux élèves de donner un sens à la nouvelle information ; et

enfin, 5) constituer des équipes de quatre élèves au moment du parachèvement et de la présentation du travail.

Abrami *et al.* (1996) suggèrent aux enseignants débutants d'organiser leurs activités d'apprentissage coopératif en suivant les étapes qui suivent : 1) mettre toutes les chances de leur côté en choisissant pour commencer la matière avec laquelle la classe se sent le plus à l'aise; 2) ne pas voir trop grand (former d'abord des équipes de deux élèves, puis passer à des groupes de trois ou de quatre); 3) débuter lentement (organiser d'abord une activité d'une durée de 10 minutes pour voir la réaction des élèves); 4) faire des activités simples (si les premières activités sont trop compliquées, les élèves se décourageront); 5) choisir des tâches exigeant la coopération (pour que l'apprentissage coopératif réussisse, il faut que les tâches soient conçues pour des groupes et non pour des individus; 6) faire varier les stratégies (en utilisant plusieurs méthodes, les élèves verront aussi beaucoup mieux quelles sont celles qui les aident le mieux à atteindre un objectif d'apprentissage précis); 7) prévoir du temps pour la réflexion (après chaque activité, prendre le temps de célébrer les succès ou de trouver des solutions aux problèmes qui se sont posés); 8) fixer des objectifs réalistes (planifier la prochaine activité d'apprentissage coopératif et établir des objectifs réalisables); et enfin, 9) persévéérer (il faut du temps pour adapter une nouvelle technique à sa situation d'enseignement et parvenir à l'utiliser avec aisance).

Pour leur part, Johnson et Johnson (1990b) et Johnson, Johnson et Holubec (1993) suggèrent cinq critères qui doivent être respectés par les enseignants dans un contexte d'apprentissage coopératif. Il s'agit de l'interdépendance positive, de la responsabilité

individuelle, de l'interaction face-à-face, des habiletés sociales et habiletés à travailler en petits groupes et enfin, de l'analyse du processus de l'équipe. Ces critères imposent à l'enseignant de : 1) spécifier clairement les objectifs de la leçon (choisir une leçon qui convient au travail de groupe et fixer les objectifs précis quant à la matière à assimiler et aux habiletés coopératives à acquérir); 2) structurer les équipes (prendre des décisions concernant la taille des groupes, la répartition des élèves entre les groupes, le temps passé en groupe, l'aménagement de la classe et le matériel nécessaire); 3) expliquer clairement les tâches et les buts de la coopération (organiser les tâches et les activités collectives de façon que les élèves soient obligés de coopérer pour les réaliser, établir une interdépendance positive liée aux rôles des élèves dans les groupes, établir la responsabilisation personnelle des élèves, établir des critères de réussite et expliquer les comportements souhaités); 4) gérer la classe et s'adapter (intervenir pour enseigner des habiletés sociales, suivre de près les groupes et évaluer leur efficacité, circuler dans la classe et intervenir en cas de besoin); et enfin, 5) évaluer les résultats et donner du feedback (prévoir une évaluation qui portera à la fois sur le fonctionnement du groupe et les apprentissages scolaires).

De leur côté, Stevahn *et al.* (1995), en s'inspirant des cinq critères de base de l'apprentissage coopératif développés par de Johnson et Johnson, proposent quatre étapes dans la planification des activités d'apprentissage coopératif. Elles sont formulées comme suit : 1) décisions à prendre avant l'activité; 2) amorce de l'activité; 3) déroulement de l'activité (supervision et intervention); et enfin, 4) évaluation et réflexions. De même, Nevin *et al.* (1998) proposent aussi une planification en sept étapes. Il s'agit des étapes suivantes: 1) établir les objectifs pédagogiques ; 2) favoriser

les prises de décision en face-à-face ; 3) structurer l'interdépendance positive; 4) susciter les habiletés sociales; 5) contrôler et intervenir au niveau des interactions sociales (le contrôle par l'élève); 6) structurer la responsabilité individuelle; et enfin, 7) utiliser des procédés de clôture.

3.3.3 : L'enseignement des habiletés coopératives

Dans cette partie, nous tentons d'abord de définir «les habileté coopératives». Par la suite, nous décrivons les étapes à suivre et nous listons les habiletés coopératives mentionnées, voire suggérées par les auteurs consultés.

Tardif (1992) ainsi que Johnson, Johnson et Holubec (1993b) considèrent les habiletés coopératives comme des connaissances procédurales qui correspondent au «comment de l'action», aux étapes pour réaliser une action et enfin, à la procédure permettant la réalisation d'une action. D'après ces auteurs, les connaissances procédurales se distinguent des connaissances déclaratives car elles se présentent sous forme de connaissances de l'action et de connaissances dynamiques.

Chez Évangéliste-Perron *et al.* (1996), les habiletés coopératives s'inscrivent dans des activités qui sont à la fois d'ordre social et intellectuel. Elles favorisent un meilleur apprentissage chez tous les membres du groupe. Pour Abrami *et al.* (1996), les habiletés sociales sont définies comme des habiletés qui servent à établir une interaction (verbale ou non verbale) avec les autres. Il s'agit aussi, pour eux, d'habiletés à interagir avec les autres, d'habiletés à communiquer, d'habiletés prosociales, d'habiletés à collaborer ou

encore d'habiletés à maintenir la cohésion du groupe. D'un autre côté, Clarke *et al.* (1992) formulent trois objectifs concernant l'enseignement des habiletés coopératives.

Ils sont formulés comme suit :

Favoriser un climat de confiance et de respect dans lequel les élèves se sentiront suffisamment en sécurité pour prendre le risque d'apprendre et de mettre en pratique de nouvelles habiletés; permettre à chaque élève de se sentir valorisé en tant que membre d'un groupe; et favoriser l'efficacité de l'apprentissage scolaire par des interactions de groupe fructueuses (p. 89).

En ce qui concerne l'enseignement des habiletés coopératives, Abrami *et al.* (1996) proposent quatre étapes clés : 1) énumérer les habiletés sociales que les élèves doivent acquérir; 2) expliquer pourquoi ces habiletés sont nécessaires au bon fonctionnement d'un groupe de travail et comment le fait d'interagir de façon coopérative peut aider au développement de ces habiletés; 3) fournir des lignes directrices; et enfin, 4) exposer quelques techniques concrètes. De plus, ces auteurs listent les habiletés coopératives à développer chez les élèves. Il s'agit des habiletés : encourager les autres, se soucier des autres, décrire ses sentiments, exprimer poliment son désaccord, participer avec enthousiasme, utiliser l'humour à bon escient, accepter les différences, respecter les autres, faciliter l'interaction, résoudre les conflits, négocier, critiquer les idées et non les personnes, reconnaître le point de vue des autres, paraphraser, pratiquer l'écoute active et demander de l'aide.

Évangéliste-Perron *et al.* (1996), en s'inspirant de Johnson, Johnson et Holubec, regroupent, pour leur part, les habiletés coopératives en quatre catégories : 1) les habiletés de gestion favorisant l'établissement de normes minimales de participation au

travail de groupe : demander aux autres de s'exprimer, communiquer l'information (partager les renseignements de façon claire et ordonnée) et participer également et accomplir la fonction déterminée par le rôle; 2) les habiletés de rassemblement favorisant l'interdépendance en canalisant les efforts et permettant un travail de groupe efficace et harmonieux : porter attention aux besoins des autres, s'entraider, expliquer aux autres comment faire (orienter le travail), demander de l'aide ou des clarifications et encourager les autres; 3) les habiletés de réflexion (de raisonnement) stimulant les stratégies de raisonnement et maximisant les apprentissages de tous et de toutes : expliquer aux autres comment faire (aider par l'explication, se donner un modèle), poser des questions, justifier ses idées ou dire pourquoi, reformuler, résumer les idées à haute voix, aider les autres à se rappeler les idées par des moyens astucieux et respecter les interventions lors d'une discussion; et enfin, 4) les habiletés de résolution de problèmes stimulant la conceptualisation par le choc des idées, permettant de vérifier les modèles de pensée, de trouver des solutions de rechange, encourageant les élèves à faire appel à la pensée divergente par la métamorphose et la transformation des idées et invitant les élèves à recadrer différemment un problème : se mettre d'accord, intégrer un certain nombre d'idées différentes dans une position unique (faire un consensus), compléter les réponses des autres, enrichir les idées, critiquer les idées et non les personnes et générer de nouvelles idées. De plus, ces auteurs suggèrent aux enseignants d'enseigner ces habiletés coopératives en les traduisant en langage parlé et imagé au moyen d'un tableau en «T» construit avec la participation des élèves. Ce tableau permet de décomposer une habileté en paroles et en actions ce qui donne aux élèves un modèle assez précis du comportement attendu.

Pour leur part, Clarke *et al.* (1992) proposent un modèle cyclique en quatre étapes du processus d'enseignement des habiletés coopératives. Il s'agit de l'expérience, de la réflexion, de la compréhension et de la mise en pratique. Ces auteurs distinguent deux catégories d'habiletés coopératives. La première regroupe les habiletés liées à la tâche : poser des questions, demander des éclaircissements, vérifier la compréhension des autres, élaborer à partir des idées des autres, ramener le groupe au travail, tenir compte de l'écoulement du temps, pratiquer l'écoute active, partager les informations et les idées, s'en tenir à la tâche, résumer à des fins de compréhension et paraphraser. La seconde met l'accent sur les habiletés liées aux relations de travail : reconnaître les contributions, vérifier l'existence d'un consensus, exprimer son désaccord de façon agréable, encourager les autres, exprimer son soutien, inviter les autres à s'exprimer, maintenir le calme, réduire les tensions, jouer le rôle de médiateur, répondre aux idées exprimées, partager ses sentiments et démontrer son appréciation.

Stevahn *et al.* (1995) proposent quatre étapes dans la structuration d'un enseignement des habiletés coopératives. Il s'agit : 1) d'aider les élèves à comprendre l'importance de l'habileté en question; 2) de s'assurer que tous les élèves comprennent cette habileté en donnant des exemples précis, structurés sous forme d'un tableau en «T»; 3) de permettre aux élèves de s'entraîner en offrant des activités coopératives qui exigent que l'habileté soit utilisée; et enfin, 4) de s'assurer que les élèves évaluent leur façon d'utiliser l'habileté en discutant de l'efficacité avec laquelle ils utilisent l'habileté et des façons de mieux l'utiliser et en demandant aux membres de l'équipe de compléter une feuille d'évaluation. Ces auteurs dressent une liste des habiletés coopératives. Il s'agit des habiletés suivantes : demander de l'aide, demander des explications, faire des

éloges, faire participer tout le monde (équitablement), exprimer son soutien au lieu de «rabaïsser» les autres, vérifier la compréhension de tous, encourager, critiquer les idées et non les personnes, émettre un avis différent sans «blessier» les autres, demander aux autres de se justifier, «fondre» ensemble les idées pour en extraire un point de vue commun, poser des questions de fond, accepter les différences, s'affirmer d'une manière acceptable, écouter de façon active, reconnaître la valeur des autres, poser des questions, résumer, encourager et soutenir les autres de façon non verbale, célébrer les succès, clarifier les idées et contribuer à l'apport des idées.

De leur côté, Johnson, Johnson et Holubec (1988) suggèrent aux enseignants cinq étapes à suivre pour mettre en marche leurs activités destinées à favoriser le développement d'habiletés coopératives. Ce sont : 1) amener les élèves à reconnaître la nécessité d'acquérir l'habileté visée; 2) s'assurer que les élèves savent en quoi consiste cette habileté et quand ils doivent l'utiliser; 3) faire faire des exercices aux élèves et encourager la maîtrise de l'habileté; 4) inviter, après les exercices, les élèves à se demander jusqu'à quel point chaque membre du groupe a utilisé efficacement l'habileté; et enfin, 5) s'assurer que les élèves s'exercent jusqu'à ce que l'habileté devienne naturelle.

De plus, Johnson, Johnson et Holubec (1993a) mentionnent cinq autres étapes pour structurer une leçon d'enseignement des habiletés sociales. Premièrement, dans la planification des objectifs de la leçon, l'enseignant doit décider quelle habileté sociale sera valorisée durant la leçon. Toute leçon coopérative est basée à la fois sur une ou des habiletés sociales et sur le travail en équipe, autant que sur des notions académiques.

Deuxièmement, dans son explication des comportements attendus au cours de la leçon, l'enseignant définit opérationnellement l'habileté sociale avec une pancarte en forme de «T» et enseigne l'habileté sociale aux élèves. Troisièmement, l'enseignant prépare des fiches d'observation, nomme des observateurs (si les élèves observent ou s'il y a des visiteurs) et explique la fiche d'observation aux observateurs. Il existe trois types d'observation possibles : par l'enseignant, par les élèves et par des visiteurs. Quatrièmement, pendant que les groupes travaillent, les observateurs utilisent la fiche d'observation pour surveiller les interactions entre les membres du groupe en portant une attention particulière à l'habileté sociale visée. Cinquièmement, l'enseignant recueille les autoévaluations des membres du groupe sur la fréquence et la qualité des performances de chacun par rapport à l'habileté sociale visée et à d'autres comportements attendus. Puis les observateurs affichent les données recueillies et les membres du groupe donnent leurs impressions sur les interactions entre les membres. Ensuite, ces membres du groupe réfléchissent et analysent l'efficacité de leur utilisation de l'habileté sociale et enfin, ils se donnent des objectifs dans le but d'améliorer leurs habiletés sociales pour la prochaine rencontre.

Ces auteurs établissent une hiérarchie des habiletés coopératives à enseigner aux élèves selon un ordre de complexité croissante. Au premier niveau intitulé «formation du groupe», on retrouve les habiletés : bouger sans faire de bruit, rester avec son groupe, chuchoter, encourager la participation de tous, utiliser les prénoms des coéquipiers, regarder la personne qui parle, ne pas dénigrer. Au deuxième niveau intitulé «fonctionnement», sont regroupées des habiletés telles que : supporter, demander de l'aide, paraphraser, insuffler de l'énergie au groupe, décrire les sentiments

au moment approprié. Au troisième niveau appelé «formation», se trouvent des habiletés comme : résumer à voix haute, améliorer le résumé en recherchant l'exactitude, élaborer, rechercher des moyens pour mémoriser la matière, demander aux coéquipiers de planifier à voix haute. Enfin, au quatrième niveau intitulé «fermentation», se trouvent les habiletés : critiquer les idées et non les personnes, arbitrer un conflit, demander des justifications, élaborer à partir des réponses des autres, générer des réponses plus poussées et vérifier le travail du groupe.

En définitive, ce chapitre aura permis de montrer que l'apprentissage coopératif a donné lieu à l'élaboration de plusieurs méthodes qui s'appuient sur des paradigmes épistémologiques très différents. De plus, il fait ressortir le rôle extrêmement important que l'enseignant a à jouer dans le cadre de l'apprentissage coopératif et ce, tant au niveau de la planification des activités que de leur animation. En général, les auteurs se rejoignent sur les composantes et les caractéristiques de ce rôle et ce, quel que soit le paradigme dans lequel se situe la méthode. Enfin, ce chapitre montre qu'il y a nécessité d'assurer le développement des habiletés de coopération chez les élèves. Ces habiletés doivent faire l'objet d'un enseignement spécifique. Il s'agit d'une condition nécessaire pour mener à bien l'implantation et la réalisation d'activités d'apprentissage coopératif efficaces qui permettent aux individus de faire des progrès autant sur le plan cognitif que sur le plan affectivo-social.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique de la recherche en six sections. La première vise à déterminer le type de recherche. La deuxième section décrit les sujets participant à la recherche. La troisième consiste à décrire le devis quasi-expérimental. Ensuite, la méthodologie de l'intervention est mentionnée dans la quatrième section. Puis, suivent les instruments de collecte des données qui sont présentés et explicités dans la cinquième section. Enfin, la dernière section démontre les méthodes de traitement et d'analyse des données quantitatives et qualitatives.

1- Type de recherche

La majorité des recherches expérimentales ont pour but de démontrer l'existence d'une relation de cause à l'effet ; elles tentent d'observer les effets de la variable indépendante sur la variable dépendante ; pour s'assurer s'il existe un lien causal entre ces deux variables, il est nécessaire d'avoir un groupe expérimental (qui reçoit l'intervention) et un groupe de contrôle (qui ne bénéficie pas de l'intervention) (Boudreault, 2000). De même, Crête (2003) mentionne que la recherche expérimentale permet d'étudier ou de comparer les relations causales entre les variables inhérentes à la recherche et consiste également à créer une situation dans laquelle une ou plusieurs variables indépendantes peuvent être contrôlées.

Selon Boudreault (2000), la recherche quasi-expérimentale se distingue de la recherche expérimentale sur trois caractéristiques. Premièrement, le groupe expérimental et le groupe de contrôle ne sont pas vraiment équivalents. Deuxièmement, l'appartenance à l'un ou l'autre groupe n'est pas le fruit du hasard. Enfin, l'échantillonnage représentatif de la population élargie n'a pas été fait de façon aléatoire. Pinard, Potvin et Rousseau (2004) caractérisent la méthode quasi-expérimentale comme une approche quantitative se basant sur l'expérience mesurée et qui est rendue objective par la mesure de plusieurs individus dans leurs transactions avec l'environnement ; la compréhension et la recherche de sens sont motivées par la recherche de l'explication ou de relations causales.

Notre recherche peut être considérée comme une recherche quasi-expérimentale dans la mesure où le groupe expérimental et le groupe de contrôle de la recherche sont choisis parmi les groupes-classes d'étudiants de première année d'études médicales. Le groupe expérimental reçoit un enseignement explicite portant sur l'initiation à l'apprentissage coopératif dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) tandis que le groupe de contrôle ne bénéficie d'aucun traitement particulier. Par la suite, des données relatives à la perception des comportements de coopération, à la perception des comportements d'engagement face à la matière (FLE) et à la compétence en expression orale en langue française des deux groupes d'étudiants sont recueillies et comparées entre elles dans le but de vérifier notre hypothèse de recherche.

2- Choix des sujets participant à la recherche

Pour l'année universitaire 2004-2005, 500 étudiants sont inscrits à la première année d'études médicales. Ils sont répartis en 20 petits groupes de 25 pour suivre les cours en langue française. Cette répartition se fait grâce à un test d'orientation en français. En conséquence, un seul groupe atteint le niveau faux-débutant (le groupe 1), les autres groupes sont tous classés débutants.

Les sujets participant à notre étude sont constitués de deux groupes de débutants en français (les groupes 2 et 3), soit au total, 50 étudiants de PCE-1 (Premier Cycle d'Études médicales pour la première année), âgés de 18 à 25 ans. Ainsi, 25 étudiants composent le groupe expérimental et 25 autres forment le groupe de contrôle. Tous ont obtenu le diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, ce qui équivaut généralement à 12 années de scolarité (voir annexe A). Le groupe expérimental est constitué de 27 étudiants, soit 19 filles et 8 garçons en première séance de formation. Cependant, il n'en reste que 25, soit 18 filles et 7 garçons à partir de la deuxième séance. Les étudiants du groupe de contrôle, quant à eux, sont également 25 dont 6 filles et 19 garçons (voir tableau 3-1).

Tableau 3-1
Étudiants participant à la recherche

| | | Effectifs | | |
|-----------------------|-----------------------------|------------------|---------------|--------------|
| Cycle d'études | Groupes de recherche | Fille | Garçon | Total |
| PCE1-groupe 2 | Groupe expérimental | 18 | 7 | 25 |
| PCE1- groupe 3 | Groupe de contrôle | 6 | 19 | 25 |

Il importe de préciser que les sujets participant à la recherche, le groupe expérimental et le groupe de contrôle, ne sont pas regroupés selon le critère qui consiste à faire l'équivalence entre le nombre de filles et de garçons. Le groupe expérimental comprend 18 filles et 7 garçons tandis que le groupe de contrôle est composé de 6 filles et de 19 garçons. Ceci s'explique par une division des groupes classes brusquement effectuée par le Département de Langues pour débloquer le retard du déclenchement des cours à l'Université des Sciences de la Santé. Après avoir passé le test de niveau, les noms des étudiants sont classés dans l'ordre croissant selon leurs notes obtenues, puis la formation d'un groupe de 25 étudiants est faite par un découpage respectif. Ce qui porte à croire que si les deux groupes de sujets participant à la recherche étaient structurés d'une manière semblable (filles/garçons), les résultats de comparaisons des comportements de coopération, des comportements d'engagement à la matière (FLE) et de développement de la capacité langagièr en FLE se différencieraient plus ou moins de ceux obtenus dans le cadre de notre présente étude.

Trois enseignants de français acceptent de participer volontairement à notre expérimentation suite à un appel cordial de la coordinatrice et à une explication exhaustive, de la part du chercheur, des objectifs et des démarches de la recherche. Deux d'entre eux sont professeurs vacataires du département de Langues de l'USS et le dernier est enseignant de français des classes bilingues dans un lycée à Phnom Penh. Ils sont âgés de 25 à 33 ans et possèdent une expérience dans l'enseignement du français langue étrangère variant entre 4 et 8 ans. Ils sont tous titulaires du diplôme de Licence ès lettres française avec option professorat du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge. De plus, les deux enseignants du Département de Langues ont

obtenu récemment leur diplôme de Licence française de l'université de Rouen grâce aux cours offerts par le télé-enseignement. Ceux-ci sont les professeurs responsables des groupes expérimental et de contrôle de notre recherche. Lors des interventions en classe du chercheur, l'enseignant du groupe expérimental observe les séances de cours et évalue l'expression orale des étudiants à partir de leurs activités coopératives en classe. Ces évaluations sont considérées comme des notes d'évaluation continue ou d'évaluation en cours de formation. L'enseignant du groupe de contrôle, quant à lui, effectue ses tâches comme il se doit, c'est-à-dire qu'il enseigne le cours s'intitulant «Expression orale» sous forme de travail en équipe classique et procède à la même démarche d'évaluation. C'est à la fin de la période d'expérimentation réalisée par le chercheur que les deux professeurs lui transmettent leur relevé de notes des tests d'évaluation continue. D'un autre côté, l'enseignant externe provenant du lycée joue le rôle d'un observateur conscient qui s'occupe d'évaluer la perception des comportements de coopération des étudiants via leurs activités coopératives dans le groupe expérimental et en équipe dans le groupe de contrôle en utilisant, aux temps 1, 2 et 3, des grilles d'observation. Celles-ci ont été élaborées par le chercheur, puis vérifiées et approuvées par ses deux directeurs de recherche.

Comme nos données sont recueillies auprès de sujets humains, nous avons demandé, avant de procéder à la collecte des données, un certificat d'éthique au Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi. Celui-ci a approuvé notre demande et nous a délivré officiellement un certificat d'éthique qui est valide jusqu'au 01 novembre 2005 (voir annexe C).

Pour respecter les règles déontologiques en vigueur, nous avons demandé à tous les sujets de donner leur consentement à participer à notre projet d'étude en signant le formulaire de déclaration de consentement. De notre côté, nous avons garanti la confidentialité des données en rassurant les participants qu'elles ne seront utilisées que pour les fins de notre étude et que l'anonymat sera préservé par le chercheur lors du traitement, de l'analyse et de l'interprétation des données dans le cadre de son mémoire de maîtrise.

3- Devis quasi-expérimental

Notre recherche quasi-expérimentale consiste à initier les étudiants du groupe expérimental à l'apprentissage coopératif alors que ceux du groupe de contrôle ne le sont pas ; ceci a pour but de comparer la perception des comportements de coopération, la perception des comportements d'engagement et la capacité en expression orale en français chez les deux groupes d'étudiants. Les activités de travail en équipe proposées habituellement dans le cours «Expression orale» sont, en effet, transformées en activités d'apprentissage coopératif, puis elles sont enseignées aux étudiants du groupe expérimental. Par contre, les étudiants du groupe de contrôle continuent à travailler avec des activités pédagogiques, élaborées par le Département de Langues, qui insistent sur le travail en équipe traditionnel (voir tableau 3-2).

Tableau 3-2

Structuration du cours «Expression orale» pour les deux groupes
d'étudiants participant à la recherche

| Groupes d'étudiants | Nom du cours | Nombre d'heures hebdomadaires | Méthodes d'enseignement utilisées |
|----------------------------|---------------------|--------------------------------------|--|
| Groupe expérimental | Expression orale | 2 | Apprentissage coopératif |
| Groupe de contrôle | | 2 | Travail en équipe |

Il importe de préciser qu'au départ, dans notre projet d'expérimentation sur le terrain, 14 séances de 2 heures d'intervention en classe (2 séances par semaine pendant environ 7 semaines), soit 28 heures, ont été préalablement prévues : 3 séances destinées à l'enseignement des habiletés sociales et 11 séances pour l'enseignement des activités d'apprentissage coopératif aux étudiants du groupe expérimental. Cependant, nous n'avons pu, en réalité, mettre en oeuvre que 8 séances (7 séances de 2 heures et 1 séance de 1 heure) d'enseignement des activités d'apprentissage coopératif, soit 15 heures ; nous n'avons pas eu le temps d'appliquer les 3 séances d'enseignement des habiletés sociales. Ceci s'explique par un long retard de la rentrée officielle pour l'année universitaire 2004-2005 à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge. Selon le calendrier d'activités prévu au départ, la première séance d'intervention aurait dû avoir lieu le 7 octobre 2004, mais celle-ci a été reportée au 11 novembre 2004. D'autre part, nous avions prévu 4 heures d'activités d'expression orale (E.O.) par semaine et cela, en vertu de l'ancien programme d'enseignement du français langue étrangère du Département de Langues. Mais dans les faits, ce cours n'est donné actuellement que 2 heures par semaine en raison de l'implantation d'un nouveau programme. Le chercheur a dû modifier en conséquence sa planification et intervenir en

fonction d'un créneau de deux heures par semaine. Ainsi, compte tenu du changement du programme d'enseignement et du retard de la rentrée officielle, nous n'avons pu exercer que 15 heures de cours au lieu de 28, soit 7 séances et demie d'intervention, avec les étudiants de PCE-1 du groupe expérimental (voir tableau 3-3).

Tableau 3-3
Calendrier d'enseignement de l'apprentissage coopératif
aux étudiants du groupe expérimental

| Séances | Dates | Horaire | Nombre d'heures effectuées |
|---------|------------------|--------------|----------------------------|
| 1 | 11 novembre 2004 | 9h00 à 11h00 | 2 |
| 2 | 12 novembre 2004 | 9h00 à 10h00 | 1 |
| 3 | 18 novembre 2004 | 9h00 à 11h00 | 2 |
| 4 | 25 novembre 2004 | 9h00 à 11h00 | 2 |
| 5 | 02 décembre 2004 | 9h00 à 11h00 | 2 |
| 6 | 09 décembre 2004 | 9h00 à 11h00 | 2 |
| 7 | 16 décembre 2004 | 9h00 à 11h00 | 2 |
| 8 | 23 décembre 2004 | 9h00 à 11h00 | 2 |

4- Méthodologie de l'intervention

La compréhension de l'apprentissage coopératif se fait non pas à partir d'une seule méthode pédagogique, mais à partir de plusieurs méthodes qui le composent et qui s'appuient sur des fondements théoriques, des démarches pédagogiques, des modes de traitement souvent différents les uns des autres (voir pages 58-63). Toutefois, la méthode d'apprentissage coopératif «Apprendre ensemble» développée par Johnson et Johnson (1987, 1989a, 1989b) et Johnson, Johnson et Holubec (1990, 1992, 1993) nous

permet non seulement de mieux élaborer des activités d'intervention, mais également de mieux constituer les instruments de collecte des données afin de pourvoir vérifier notre hypothèse de recherche et atteindre nos objectifs de recherche.

Les auteurs de cette méthode maintiennent cinq critères fondamentaux de l'apprentissage coopératif. Il s'agit de l'interdépendance positive, de l'interaction face-à-face, de la responsabilité individuelle, des habiletés sociales et de l'analyse du processus. Johnson et Johnson (1998) les définissent respectivement dans des paragraphes ci-après.

L'interdépendance positive a lieu quand les élèves perçoivent qu'ils sont liés à leurs coéquipiers, qu'ils ne peuvent réussir à moins que leurs camarades réussissent et vice-versa, et qu'ils doivent coordonner leurs efforts à ceux de leurs coéquipiers pour réaliser une tâche commune. L'interdépendance positive suscite les élèves à travailler ensemble en groupes restreints pour maximiser l'apprentissage de tous les membres du groupe en partageant les ressources, en se soutenant et en s'encourageant mutuellement. Elle les suscite également à comprendre que leurs travaux profitent à leurs coéquipiers et que les travaux de leurs coéquipiers leur sont profitables.

L'interaction face-à-face influence le plus les efforts pour mener à bien des accords harmonieux et des compétences sociales. Dans cette interaction, les individus se donnent aide et assistance efficaces, s'échangent les ressources nécessaires, se donnent des rétroactions pour améliorer leurs performances subséquentes, remettent en question les conclusions et le raisonnement de chacun, préconisent de grands efforts pour

atteindre des objectifs communs, influencent les efforts des uns et des autres pour atteindre ces objectifs, et enfin, sont encouragés à travailler pour le bien commun.

La responsabilité individuelle assure la performance de chaque individu. Grâce aux résultats qui sont communiqués à l'individu et au groupe, l'individu tient responsable par ses camarades de sa contribution au succès du groupe. Il est important que les membres du groupe sachent qu'ils ne peuvent pas profiter du travail des autres et que l'objectif des groupes d'apprentissage coopératif est de faire de chaque membre un individu plus fort croyant en ses capacités. L'engagement individuel assure que tous les membres du groupe sont encouragés à apprendre dans une structure coopérative, et qu'ils devraient être mieux préparés à accomplir des tâches similaires sans supervision.

Les habiletés sociales sont celles d'interaction humaine qui permettent au groupe de fonctionner et d'atteindre des objectifs communs. Par conséquent, les élèves doivent se connaître et se faire confiance, exprimer franchement et sans ambiguïté leurs idées, s'apprécier et s'encourager les uns les autres et résoudre leurs conflits de façon constructive. Comme les relations interpersonnelles et en groupe restreint n'apparaissent pas par magie, il faut donc enseigner aux élèves les habiletés sociales requises pour qu'ils sachent comment coopérer efficacement. Ces dernières facilitent la communication et le développement de la capacité à faire confiance, à diriger, à gérer les conflits et à réaliser la tâche commune avec succès.

L'analyse du processus de groupe se fait de deux façons différentes. Dans la première, les membres doivent décrire leurs actions utiles et inutiles afin de favoriser et

de maintenir des relations de travail harmonieuses, d'apprendre facilement des habiletés coopératives, d'assurer leur réflexion sur le plan cognitif et métacognitif et enfin, de renforcer leurs comportements positifs. Quant à la deuxième, elle consiste en un engagement de l'enseignant dans le processus de la classe. L'enseignant observe les groupes à l'aide d'une grille d'évaluation, analyse les difficultés que les élèves éprouvent à travailler ensemble et donne de la rétroaction à chaque groupe sur sa façon de coopérer. Si chaque groupe a désigné un de ses pairs comme observateur, le résultat de ses observations peut être ajouté pour donner une information générale de toute la classe.

Dans le cadre de notre intervention auprès des étudiants de première année d'études médicales, nous projetons de sensibiliser et former les étudiants du groupe expérimental à un modèle d'apprentissage coopératif élaboré par Johnson, Johnson et Holubec (1992, 1993b). Nous sommes intervenus dans un cours de français intitulé «Expression orale». Il est à noter que ce cours consiste à faire travailler les étudiants en équipe. Nous restructurons alors les activités de ce cours en respectant les cinq critères fondamentaux élaborés par Johnson et Johnson mentionnés précédemment. Ces auteurs suggèrent aux enseignants cinq étapes à suivre pour organiser une séance d'apprentissage coopératif. Il s'agit de : 1) choisir une leçon, 2) prendre des décisions, 3) donner la leçon, 4) suivre le déroulement, et enfin, 5) évaluer des résultats (voir tableau 3-4). Un exemple d'activités organisé sous forme d'une fiche pédagogique et une grille d'analyse a posteriori sont présentés dans l'annexe D.

Tableau 3-4

Marche à suivre pour la méthode «apprendre ensemble»

(Johnson, Johnson et Holubec, 1993b, cité par Abrami *et al.*, 1996, p. 161)

- | | | |
|---------------------------------|--|--|
| 1. Choisir une leçon | (b) établir la responsabilisation ; Préciser les objectifs en ce qui concerne : | (c) établir les critères de réussite ; (d) expliquer les comportements souhaités. |
| | | 4. Suivre le déroulement |
| 2. Prendre des décisions | (a) chercher les manifestations des tailles des groupes ; (b) répartition des élèves entre les groupes ; (c) aménagement de la classe ; (d) matériel ; (e) distribution des rôles. | (a) observer ; (b) fournir une rétroaction. |
| | | 5. Évaluer les résultats |
| 3. Donner la leçon | (a) expliquer la tâche scolaire ; établir une interdépendance positive ; | (a) travail scolaire ; (b) fonctionnement du groupe. |

5- Instruments de collecte des données

Dans le cadre de notre étude, quatre types d'instruments de collecte de données ont été utilisés : 1) des questionnaires : l'un vise l'évaluation de la perception des comportements de coopération des étudiants aux activités coopératives et en équipe en enseignement du français langue étrangère, l'autre vise l'évaluation de la perception des comportements d'engagement des étudiants face à la matière «le français langue étrangère»; 2) des tests d'évaluation continue en expression orale en français langue étrangère; 3) une grille d'observation des comportements de coopération des étudiants au cours d'activités coopératives et en équipe; et enfin, 4) un guide pour les entrevues semi-dirigées sous forme de *focus group*.

5.1 : Les questionnaires

De Ketela et Roegiers (1991) mentionnent que les questionnaires sont utilisés pour évaluer, soit les performances de personnes, soit le fonctionnement d'un système, dans le cadre d'une recherche descriptive ou expérimentale. Si les questionnaires consistent à mesurer des activités ou des faits concrets, ce sont des questionnaires de comportements dont les questions sont fermées, c'est-à-dire que le choix des réponses est fourni pour toutes les questions pour lesquelles les répondants ne cochent que la réponse qui leur convient le mieux. Un questionnaire avec questions fermées permet de traiter les résultats d'une façon précise et rapide ; il est donc indispensable quand il y a plus de 20 ou 30 répondants (Lamoureux, 1992). Le questionnaire est un instrument souvent utilisé pour la collecte de données en sciences humaines et il s'agit d'un outil standard et

relativement neutre pour le répondant (Huot, 1992). Cet auteur précise également que l'on opte souvent pour le questionnaire en raison de sa facilité d'administration (soit en groupe ou individuelle).

- **Le questionnaire intitulé «Expression orale»**

En nous inspirant de la grille d'analyse des interactions sociales de Poulin *et al.* (2002), nous avons élaboré un questionnaire qui comprend 43 énoncés répartis en cinq sous-échelles (voir annexe E): l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'interaction face-à-face, les habiletés sociales et l'analyse du processus. Il importe de préciser que ces cinq caractéristiques, qui avaient été élaborées par Johnson et Johnson (1994, 1998) et Johnson, Johnson et Holubec (1991, 1992, 1993a), sont considérées comme principes fondamentaux des comportements de coopération des apprenants. Le questionnaire que nous avons bâti vise précisément l'évaluation de la perception des comportements de coopération des étudiants face aux activités coopératives et en équipe en enseignement du français langue étrangère (FLE).

- **Le questionnaire intitulé «FLE»**

En nous inspirant du questionnaire ENGAGEM élaboré par Bujold (1991), puis réutilisé par Lamontagne (1996), nous avons élaboré un questionnaire qui comprend 30 énoncés (voir annexe F). Ce questionnaire vise précisément l'évaluation de la perception des comportements d'engagement des étudiants face à la matière d'enseignement «le français langue étrangère» (FLE).

Les deux questionnaires sont administrés aux étudiants du groupe expérimental et à ceux du groupe de contrôle à trois reprises lors de l'intervention du chercheur sur le terrain. La première administration est faite après la première séance d'apprentissage coopératif, ce qui correspond au test du temps 1. La deuxième administration de ces deux questionnaires s'effectue après la cinquième séance d'apprentissage coopératif, soit au test du temps 2. Enfin, la troisième administration se fait après la dernière séance d'apprentissage coopératif, autrement dit au test du temps 3 (voir tableau 3-5).

Tableau 3-5

Calendrier d'administration des deux questionnaires aux étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle

| Dates | | |
|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Administration | Groupe expérimental | Groupe de contrôle |
| Questionnaires du temps 1 | 11 novembre 2004 | 12 novembre 2004 |
| Questionnaires du temps 2 | 02 décembre 2004 | 03 décembre 2004 |
| Questionnaires du temps 3 | 23 décembre 2004 | 24 décembre 2004 |

Étant donné le niveau débutant en français des deux groupes d'étudiants, pour assurer la compréhension adéquate des consignes et des énoncés, les deux questionnaires ont fait l'objet d'une traduction en cambodgien effectuée par le chercheur. Il importe de préciser que, pour assurer la fiabilité et la fidélité des versions traduites au regard des versions originales, les questionnaires traduits ont été lus, vérifiés et finalement validés par deux des trois professeurs participant à l'étude, c'est-à-dire le professeur externe et le professeur responsable du groupe expérimental. Chaque

étudiant reçoit au moment de la passation d'un questionnaire une version en français et une version en cambodgien. Seule la version française est récupérée par le chercheur.

5.2 : Les tests d'évaluation continue en expression orale en français langue étrangère (FLE)

Le deuxième type d'instrument de collecte de données correspond à des tests d'évaluation continue portant sur l'expression orale des étudiantes et étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle. Les résultats obtenus à ces tests vont permettre d'observer l'évolution de la capacité en expression orale en français des étudiants qui participent à l'étude. Au total, nous avons quatre tests d'évaluation continue par groupe et une moyenne générale de notes. Les étudiants sont évalués par leur professeur responsable, à partir de leur productivité en équipe, c'est-à-dire qu'après avoir préparé une activité en équipe sur place, chaque groupe passe devant la classe et la présente oralement. Il importe de préciser que les trois premiers tests ont lieu aux mêmes dates et séances que les questionnaires (temps 1, 2 et 3), soit après les 1^{ère}, 5^e et 8^e séances d'intervention du chercheur sur le terrain. Par contre, le quatrième test est fait après la fin de la date d'intervention du chercheur, c'est-à-dire que les professeurs responsables des groupes expérimental et de contrôle procèdent à une séance de test portant sur l'expression orale en français langue étrangère (voir tableau 3-6). Enfin, le 28 décembre 2004, ces deux enseignants fournissent leur relevé de notes définitif au chercheur pour qu'il puisse s'en servir pour son traitement et son analyse des données dans le cadre de son étude.

Tableau 3-6

Calendrier d'évaluation de l'expression orale en FLE des étudiants du groupe expérimental et du groupe de contrôle

| Tests d'évaluation | Dates | |
|--------------------|---------------------|--------------------|
| | Groupe expérimental | Groupe de contrôle |
| Test numéro 1 | 11 novembre 2004 | 12 novembre 2004 |
| Test numéro 2 | 02 décembre 2004 | 03 décembre 2004 |
| Test numéro 3 | 23 décembre 2004 | 24 décembre 2004 |
| Test numéro 4 | 24 décembre 2004 | 27 décembre 2004 |

5.3 : La grille d'observation des comportements de coopération des étudiants au cours d'activités coopératives et en équipe en enseignement du français langue étrangère (FLE)

Un troisième type d'instrument de collecte de données est une grille d'observation des comportements de coopération des étudiants dans le cadre des activités coopératives et en équipe. Ces comportements de coopération sont évalués par un observateur externe à trois reprises, aux temps 1, 2 et 3, à partir des activités des étudiants observées directement en classe. Cette grille d'observation comprend 43 énoncés construits et répartis selon les cinq principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif de Johnson et Johnson (1994, 1998) et de Johnson, Johnson et Holubec (1991, 1992, 1993a) (voir annexe G). L'objectif majeur de cet instrument est d'établir une comparaison entre l'appréciation que les étudiants ont de leurs propres comportements de coopération (appréciation fournie par le questionnaire «expression orale») et celle réalisée en classe par l'observateur externe à l'aide de la grille d'observation lors des activités

coopératives et en équipe en enseignement du français langue étrangère. Pour ce faire, l'observateur externe est invité à venir observer les activités coopératives réalisées par les étudiants du groupe expérimental, puis l'observateur coche les énoncés correspondant aux comportements de coopération des étudiants observés en contexte et ce, pour les temps 1, 2 et 3. Il en va de même pour le groupe de contrôle (voir tableau 3-7).

Tableau 3-7
Calendrier d'observation des comportements de coopération au sein du groupe expérimental et du groupe de contrôle

| Dates | | |
|-----------------|---------------------|--------------------|
| Administration | Groupe expérimental | Groupe de contrôle |
| Observation n°1 | 11 novembre 2004 | 12 novembre 2004 |
| Observation n°2 | 02 décembre 2004 | 03 décembre 2004 |
| Observation n°3 | 23 décembre 2004 | 24 décembre 2004 |

5.4 : Le guide pour l'entrevue semi-dirigée en *focus group*

L'entrevue semi-dirigée sous forme de *focus group* fait partie des techniques de collecte de données qualitatives. Le guide de l'entrevue semi-dirigée est construit suivant le principe général énoncé par Savoie-Zajc (2003) à savoir : «la planification de l'entrevue de recherche s'effectue d'abord et avant tout à partir de la question de recherche» (p. 303). Les termes «entrevue semi-dirigée» et «*focus group*» sont définis et décrits ci-dessous.

Savoie-Zajc (2003) définit l'entrevue semi-dirigée comme une méthode qui consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur ; celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche; grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. De Ketele et Roegiers (1991), pour leur part, caractérisent l'entrevue semi-dirigée par le fait que l'intervieweur prévoit quelques questions à poser en guise de point de repère. D'un autre côté, l'entrevue semi-dirigée permet de recueillir les informations subjectives des répondants (descriptions d'un phénomène, d'une expérience personnelle, d'une réalité, etc.), et de rester très ouvert aux changements dans l'ordre des questions du guide d'entrevue lorsque le chercheur veut incorporer les informations pertinentes et cerner finement le phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2003). Cette auteure affirme ainsi que l'entrevue semi-dirigée, qui constitue un mode de collecte de données exigeant mais enrichissant pour les personnes qui y participent, devrait constituer une expérience stimulante d'apprentissage autant pour le chercheur que pour le répondant.

Le «*focus group*» se définit comme un type spécial de groupe dont la taille est de sept à dix participants ayant certaines caractéristiques en commun ; il s'agit donc d'une discussion soigneusement prévue et conçue pour obtenir des perceptions sur un centre d'intérêt défini dans un environnement convivial ; cette discussion est confortable et souvent agréable pour les participants car ils partagent leurs idées et perceptions et les membres de groupe s'influencent en répondant aux idées et aux commentaires dans la discussion (Krueger, 1994). Selon cet auteur, les entrevues en *focus group* ont six

caractéristiques : 1) les personnes 2) assemblées dans une série de groupes 3) possèdent certaines caractéristiques communes, et 4) fournissent les données 5) à caractère qualitatif 6) dans une discussion focalisée. Les informations fournies par les participants, à l'aide des questions ouvertes de l'intervieweur, renseignent sur les attitudes, les perceptions et les avis des répondants. Morgan (1998), quant à lui, considère les *focus group* comme des entrevues de groupe, dont les participants sont typiquement de six à huit provenant des milieux semblables, et qui emploient des discussions guidées pour avoir une ample compréhension sur les expériences et la croyance des répondants ; ce que ceux-ci disent pendant leurs discussions, ce sont les données essentielles.

En tenant compte des définitions des deux termes présentées précédemment, nous pouvons tirer en conclusion que l'entrevue semi-dirigée sous forme de *focus group* se présente exactement comme une entrevue semi-dirigée de groupe qui se compose d'une dizaine de répondants plutôt homogènes au niveau de l'origine, des connaissances et des expériences scolaires. L'entrevue en groupe est préparée à partir de l'élaboration d'un canevas de base souple qui se compose principalement de questions clés ouvertes et de thèmes repères. L'entrevue est animée par un intervieweur entraîné préalablement.

Pour mettre au point un guide d'entrevue semi-dirigée en groupe «*focus group*», on doit suivre 3 grandes étapes : 1) prévoir ce qu'on dira pour sensibiliser des interviewés; 2) prévoir des questions centrées sur les thèmes majeurs à aborder (ici : le travail en équipe et l'apprentissage coopératif); et enfin, 3) prévoir comment on finira l'entrevue (voir annexe H). Dans le guide mis au point, la deuxième étape est subdivisée en cinq

parties qui concernent les retombées cognitives, affectives et pédagogiques de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge. La première vise à connaître les perceptions générales du travail en équipe. La deuxième partie tente de repérer les attitudes et les comportements des étudiants dans le travail en équipe. La troisième partie met l'accent sur les perceptions générales de l'apprentissage coopératif. La quatrième partie vise les attitudes et les comportements des étudiants dans l'apprentissage coopératif. Enfin, la dernière partie tente de recueillir les points de vue des étudiants sur les améliorations à apporter, soit au travail en équipe, soit à l'apprentissage coopératif.

Au total, quatre *focus group* ont été réalisés : deux avec les étudiants du groupe expérimental et deux autres avec les étudiants du groupe de contrôle. Chacun de ces deux sous-groupes est composé de 12 à 13 étudiants. Les entrevues en *focus group* sont faites en langue maternelle de la population-cible, le cambodgien. De plus, elles sont enregistrées sur des bandes de minicassettes audio. Ceci nous permet non seulement de recueillir des renseignements fiables et authentiques, mais aussi de les transcrire fidèlement et de les traduire adéquatement en français de sorte que nous puissions les traiter et les analyser d'une manière efficace. Le calendrier et l'organisation des entrevues sont présentés dans le tableau 3-8.

Tableau 3-8

Calendrier des entrevues semi-dirigées en *focus group* auprès des étudiants
du groupe expérimental et du groupe de contrôle

| | Groupe expérimental | | Groupe de contrôle | |
|------------------|----------------------------|------------------|---------------------------|------------------|
| | focus group 1 | focus group 2 | focus group 1 | focus group 2 |
| Nb. étud. | 12 | 13 | 13 | 12 |
| Date | 25 décembre 2004 | 25 décembre 2004 | 28 décembre 2004 | 28 décembre 2004 |
| Horaire | 8h30 à 9h30 | 9h45 à 11h00 | 14h00 à 15h00 | 15h00 à 16h00 |

Grâce aux définitions et aux caractéristiques particulières inhérentes à l'entrevue semi-dirigée en *focus group*, nous sommes conscients que cette technique de collecte de données semble pertinente et efficace dans le cadre de notre cueillette d'informations pour tenter de comprendre les idées, les pensées, les sentiments, les émotions et les intentions des interlocuteurs étudiants concernant les avantages et les inconvénients des activités coopératives et en équipe dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'USS du Cambodge.

En somme, les quatre types d'instruments de collecte des données présentés précédemment permettent de recueillir des informations pertinentes pour vérifier d'une manière adéquate notre hypothèse de recherche. À cette étape-ci de la recherche, notre intuition est que grâce à l'initiation des étudiants à l'apprentissage coopératif, leurs problèmes et leurs difficultés liés à la coopération dans le travail en équipe en enseignement du français langue étrangère (FLE) seront plus ou moins résolus, et ces apprenants s'engageront davantage, désormais, au sein de leurs équipes pour accomplir des tâches communes en FLE. Nous croyons aussi que cette initiation à l'apprentissage

coopératif devrait permettre aux étudiants du groupe expérimental de développer convenablement leurs capacités en expression orale en français.

6- Traitement et analyse des données

Dans la section précédente, les instruments de collecte de données ont été présentés et grâce à eux, cinq ensembles de données sont aussi recueillies : 1) un ensemble réunissant les données relatives aux comportements de coopération des étudiants au cours d'activités coopératives et en équipe en enseignement du français langue étrangère, 2) un ensemble réunissant les données inhérentes aux comportements d'engagement des étudiants face à la matière d'enseignement «français langue étrangère», 3) un troisième ensemble regroupant les données concernant les résultats aux tests d'évaluation continue en expression orale en français , 4) un autre ensemble composé des données relatives aux comportements de coopération des étudiants, évalués par un observateur externe, durant les activités coopératives et en équipe en enseignement du français langue étrangère, et enfin, 5) un ensemble regroupant les données relatives aux entrevues semi-dirigées en *focus group*. Par ailleurs, les quatre premiers ensembles de données sont quantitativement traitées et analysées et ce, à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney (Dayhaw, 1969). Par contre, la dernière donnée est traitée et analysée à l'aide de la méthode d'analyse du contenu qualitatif (L'Écuyer, 1990 et Huberman *et al.*, 1991).

Nous présentons d'abord le traitement et l'analyse des données quantitatives, puis le traitement et l'analyse des données qualitatives.

6.1 : Traitement et analyse des données quantitatives

Deux questionnaires sont administrés, à trois reprises (temps 1, 2 et 3), aux étudiants du groupe expérimental et à ceux du groupe de contrôle. Le premier intitulé «Expression orale» vise à évaluer la perception des comportements de coopération des étudiants au cours d'activités coopératives et en équipe en enseignement du français langue étrangère. Le deuxième questionnaire s'intitulant «FLE» vise à évaluer la perception des comportements d'engagement des étudiants face à la matière «le français langue étrangère». Également, nous transformons le questionnaire «Expression orale» en grille d'observation pour permettre à un observateur externe d'évaluer sur place, à trois occasions (temps 1, 2 et 3), les comportements de coopération des deux groupes d'étudiants au cours d'activités coopératives et en équipe réalisées en enseignement du français langue étrangère.

Le questionnaire «Expression orale» est composé de cinq échelons et de 43 énoncés. Ces derniers, qui sont inspirés de la grille d'analyse des interactions sociales de Poulin *et al.* (2002), sont subdivisés en cinq sous-échelles qui correspondent effectivement aux cinq éléments de base requis pour mesurer les comportements de coopération des apprenants tels que stipulés par Johnson et Johnson (1994, 1998) et Johnson, Johnson et Holubec (1991, 1992, 1993a). Il s'agit des cinq principes suivants : l'interdépendance positive (énoncés 1 à 7), la responsabilité individuelle (énoncés 8 à 11), l'interaction face-à-face (énoncés 12 à 21), les habiletés sociales (énoncés 22 à 37) et l'analyse du processus (énoncés 38 à 43). Afin de réduire les effets de désirabilité sociale, le sens de certains énoncés est inversé. Sept des quarante-trois énoncés, soit les énoncés 7, 9, 13,

16, 21, 31 et 32, s'avèrent des indicateurs marquant le manque de comportements de coopération alors que les autres énoncés réfèrent aux comportements de coopération des apprenants. De plus, les étudiants des deux groupes répondent de manière anonyme au questionnaire afin d'éviter que les réponses soient fournies en fonction d'un quelconque jugement ultérieur.

Pour chacun des quarante-trois énoncés du questionnaire, l'étudiant doit se situer sur une échelle comportant cinq échelons qui ont été formulés comme suit :

- A- Cela ne correspond pas du tout à ce que je fais d'habitude
- B- Cela correspond passablement à ce que je fais d'habitude
- C- Cela correspond assez bien à ce que je fais d'habitude
- D- Cela correspond parfaitement à ce que je fais d'habitude
- E- Je ne sais pas

Le questionnaire «FLE» est constitué de quatre échelons et de 30 énoncés. Ces derniers sont inspirés des 30 énoncés du test ENGAGEM, visant à mesurer l'engagement des élèves par rapport à la matière, élaboré par Bujold (1991) dans le cadre de sa thèse de doctorat. Puis, ce test a été réutilisé avec fiabilité par Lamontagne (1996) dans le cadre de sa recherche. De notre côté, pour réduire les effets de désirabilité sociale, le sens de certains énoncés du questionnaire est inversé. Il s'agit de huit énoncés inversés 5, 7, 14, 16, 17, 19, 23 et 30 qui sont des indicateurs de manque de comportements d'engagement alors que les autres indiquent les comportements d'engagement. De plus, les étudiants des deux groupes répondent de façon anonyme au

questionnaire pour éviter que les réponses soient données en fonction d'un quelconque jugement ultérieur.

À chacun des 30 énoncés du questionnaire, l'étudiant doit se situer sur une échelle comportant quatre échelons qui sont formulés de la manière suivante :

- A- C'est tout à fait ce que je ressens ou perçois en général
- B- C'est assez ce que je ressens ou perçois en général
- C- C'est plus ou moins ce que je ressens ou perçois en général
- D- Ce n'est pas du tout ce que je ressens ou perçois en général

Pour pouvoir calculer les scores des résultats obtenus grâce à ces deux questionnaires, trois étapes de traitement des données ont été nécessaires. À la première étape, une banque des données à l'aide du logiciel statistique SPSS a été créée. Ensuite, à la deuxième étape, les données numériques concernant les résultats aux tests d'évaluation continue en expression orale en français et celles recueillies grâce aux deux questionnaires et à la grille d'observation de l'observateur externe ont été codées en convertissant les lettres apparaissant au début de chaque choix de réponses en données numériques selon les barèmes suivants :

- Pour les quarante-trois énoncés du questionnaire «Expression orale» :

Énoncés indiquant les comportements de coopération

A=1
B=2

Énoncés indiquant le manque de comportements de coopération

A= 4
B= 3

C=3

D=4

E=0

C= 2

D= 1

E= 0

- Pour les trente énoncés du questionnaire «FLE» :

Énoncés indiquant les comportements d'engagement

A=4

B=3

C=2

D=1

Énoncés indiquant le manque de comportements d'engagement

A= 1

B= 2

C= 3

D= 4

Enfin, à la troisième étape, les scores obtenus dans chacune des données numériquement recodées sont calculés et ce, à trois occasions de l'administration des questionnaires (temps 1, 2 et 3), selon les critères suivants :

- Pour les 43 énoncés du questionnaire «Expression orale» :
 - a. le score total pour l'ensemble des 43 énoncés ;
 - b. le score total des énoncés relatifs à l'interdépendance positive ;
 - c. le score total des énoncés relatifs à la responsabilité individuelle ;
 - d. le score total des énoncés relatifs à l'interaction face-à-face ;
 - e. le score total des énoncés relatifs aux habiletés sociales ;
 - f. le score total des énoncés relatifs à l'analyse du processus.
- Pour les 30 énoncés du questionnaire «FLE» :
 - a. le score total pour l'ensemble des 30 énoncés au temps 1 ;
 - b. le score total pour l'ensemble des 30 énoncés au temps 2 ;
 - c. le score total pour l'ensemble des 30 énoncés au temps 3.
- Pour les résultats des tests d'évaluation continue en expression orale en français langue étrangère (FLE)
 - a. le score total du test 1
 - b. le score total du test 2
 - c. le score total du test 3
 - d. le score total du test 4
 - e. le score total de la moyenne générale de ces 4 tests.

Enfin, les comportements de coopération, les comportements d'engagement, l'évolution de la capacité en expression orale en français sont comparés entre les étudiants du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe de contrôle en utilisant ces résultats de calcul des scores précédents. Ces comparaisons sont effectuées à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney (Dayhaw, 1969).

De plus, afin de comparer les résultats d'évaluation relatifs aux comportements de coopération réalisés par les deux groupes d'étudiants à ceux cotés en classe par l'observateur externe, nous avons procédé à des calculs des différences moyennes entre la somme des moyennes de scores chez les étudiants et la somme des cotes de l'observateur externe et ce, pour l'ensemble des quarante-trois énoncés du questionnaire «expression orale» aux trois périodes de tests (voir annexe I). Pour ce faire, nous avons calculé la moyenne des scores pour chacun des 43 énoncés du questionnaire «Expression orale» chez les deux groupes d'étudiants aux temps 1, 2 et 3. Puis, nous les avons respectivement présentées, sur les feuilles de calcul d'Excel, avec les scores cotés par l'observateur externe pour chacun des 43 énoncés aux temps 1, 2 et 3. Ensuite, nous avons procédé à un calcul des différences, pour chacun des 43 énoncés, entre les scores réalisés par les étudiants et ceux de l'observateur externe. Nous avons calculé la somme des moyennes de scores des étudiants, la somme des cotes de l'observateur externe et la somme des différences. Enfin, nous avons calculé la différence moyenne entre les deux groupes d'étudiants et l'observateur externe et ce, aux temps 1, 2 et 3 en divisant la somme des différences par 43.

- **La fidélité et la validité des questionnaires**

Puisque les tests de normalité de nos instruments de collecte de données concernant le questionnaire «Expression orale» ainsi que le questionnaire «FLE» ne sont pas préalablement effectués, un test non paramétrique servait davantage qu'un test paramétrique. À cet effet, le test statistique non paramétrique «U» de Mann-Whitney permet de procéder à l'analyse des données recueillies. Il existe des principes permettant de calculer la fiabilité et la validité des résultats obtenus qu'on appelle «Alpha Cronbach» (Bernier, 1985) dont le signe conventionnel est « α ». Selon cet auteur, le principe de la validité et de la fidélité est basé sur une aire de normalité égale à 1 (de moins l'infini à plus l'infini). En ce qui concerne les coefficients de fidélité, selon Bernier (1985), la norme critère de fidélité de tests se situe aux alentours d'un Alpha Cronbach égal à 0,80 et à partir d'un Alpha Cronbach égal à 0,90 ou plus, cela indique qu'il existe une valeur forte de fidélité et de validité de tests.

Les résultats d'évaluation des comportements de coopération à l'aide du questionnaire «expression orale» ont donné des coefficients de fidélité $\alpha = 0,93$ au test du temps 1 et $\alpha = 0,94$ aux tests des temps 2 et 3. Cela signifie que notre test, qui atteint un coefficient de validité très fort, est un test valide avec une marge d'erreur très minime (environ 6 %). La covariance du test lors des deux derniers temps est identique, cela signifie que les sujets ont acquis plus de connaissances relatives aux comportements de coopération entre les pairs par rapport au premier temps.

Les résultats d'évaluation des comportements d'engagement face à la matière enseignée à l'aide du questionnaire «FLE» ont présenté des coefficients de validité $\alpha = 0,79$ au test du temps 1, puis $\alpha = 0,81$ au test du temps 2 et $\alpha = 0,87$ au test du temps 3. Après la 1^{ère} séance d'apprentissage coopératif, soit au test du temps 1, le questionnaire a montré un coefficient de fidélité $\alpha = 0,79$. Ensuite, son efficacité a progressivement augmenté à 81% au temps 2 pour se plafonner finalement à 87% au temps 3. Cette évolution permet de constater que l'instrument est fiable et qu'il a permis de recueillir des données fiables et de mesurer réellement ce que nous voulions mesurer chez nos sujets de recherche.

6.2 : Traitement et analyse des données qualitatives

Avant de procéder à l'analyse des données, deux étapes préalables ont été réalisées en vue de transformer les enregistrements audio-oraux des entrevues semi-dirigées en *focus group* en un autre format plus facilement accessible à l'analyse. La première étape visait à transcrire tout ce que les interviewés ont exprimé oralement en leur langue maternelle, le cambodgien. Puis, la deuxième étape consistait à traduire les transcriptions en français pour en obtenir des données brutes prêtes à être exploitées. Dans le contexte de notre étude, le type d'analyse des données qualitatives menée à partir de nos données brutes, concerne l'analyse du contenu manifeste parce que le sens réel disponible qui renferme la totalité de l'information recueillie ne se trouve que dans le contenu des réponses des interviewées (L'Écuyer, 1990).

À partir du guide d'entrevue, des catégories préliminaires ou prédéfinies ont été créées. Nous avons par la suite procédé à l'élimination des catégories prédéfinies redondantes afin d'arriver à constituer cinq catégories définies ayant des caractéristiques communes pour l'ensemble des énoncés relatifs au travail en équipe et à l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère (FLE). Ces cinq catégories définies ont été formulées comme suit : 1) les effets positifs et les avantages, 2) les effets négatifs et les difficultés rencontrées par les apprenants, 3) les activités concrètes et habituelles des étudiants, 4) les réactions des étudiants lorsqu'il y a un désaccord en équipe, et 5) les améliorations et les suggestions. C'est à partir de ces cinq catégories définies que la grille d'analyse finale fut constituée sur feuilles de format A3. La première sur laquelle figure la grille d'analyse finale consiste à classer tous énoncés exprimés par les étudiants du groupe expérimental concernant le travail en équipe. Quant à la deuxième feuille, elle est destinée à regrouper tous les énoncés donnés par les étudiants du groupe expérimental par rapport à l'apprentissage coopératif. La troisième feuille sert à classer tous les énoncés exprimés, par les étudiants du groupe de contrôle, concernant le travail en équipe. Il importe de préciser que tous les extraits des énoncés retranscrits sur ces feuilles sont codifiés pour que nous puissions les retrouver en cas de besoin.

Une fois que tous les énoncés ont été classés dans les catégories définies de la grille d'analyse finale, des catégories émergentes ont été constituées à partir du contenu réel des énoncés retranscrits. Elles furent ensuite placées en ordre décroissant dans trois tableaux respectifs selon la fréquence d'énoncés donnés par les interviewés, c'est-à-dire un tableau pour les catégories émergentes relatives au travail en équipe des étudiants du

groupe expérimental, un autre pour celles des étudiants du groupe de contrôle et le dernier pour celles inhérentes à l'apprentissage coopératif des étudiants du groupe expérimental.

Ensuite, en nous inspirant des modèles de présentation des résultats d'analyse qualitative sous forme de tableau proposés par Huberman *et al.* (1991), toutes les catégories émergentes relatives au travail en équipe trouvées dans la grille d'analyse finale des étudiants du groupe expérimental et celles des étudiants du groupe de contrôle ont été regroupées dans un seul tableau. Enfin, les comparaisons des catégories émergentes inhérentes au travail en équipe entre les deux groupes d'étudiants ont été effectuées. Quant aux catégories émergentes relatives à l'apprentissage coopératif des étudiants du groupe expérimental, elles ont été spécifiquement présentées à part.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cinq objectifs de recherche ont été élaborés afin de vérifier l'hypothèse de recherche. Celle-ci a été formulée de la façon suivante : lorsque des étudiants en première année en sciences de la santé sont initiés explicitement à l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère (FLE), ils démontrent à la fois une meilleure perception du travail en équipe, de la coopération entre les pairs, ainsi qu'un plus grand engagement dans l'apprentissage de la langue et de meilleurs résultats scolaires en français que les étudiants du même type qui ne sont pas initiés spécifiquement à l'apprentissage coopératif. Cinq modalités de collecte des données ont été opérationnalisées sur le terrain auprès de la population cible. Il s'agit de : 1) l'administration d'un questionnaire visant l'évaluation des comportements de coopération des étudiants face aux activités coopératives et en équipe en enseignement du FLE; 2) l'administration d'un questionnaire portant sur les comportements d'engagement des étudiants face à la matière d'enseignement «le français langue étrangère»; 3) la cueillette des résultats des tests d'évaluation continue en expression orale en FLE; 4) le recueil d'observations des comportements de coopération des étudiants réalisées par l'observateur externe à l'aide d'une grille d'observation; et enfin, 5) la réalisation d'entrevues semi-dirigées en «*focus group*». Il est à noter qu'il y a une utilisation des questionnaires et de la grille d'observation à trois occasions au cours de l'expérimentation sur le terrain : la première, après la première séance d'apprentissage

coopératif (temps 1), la deuxième après la cinquième séance d'apprentissage coopératif (temps 2) et la troisième après la dernière séance d'apprentissage coopératif (temps 3).

Nous présentons les résultats obtenus en suivant l'ordre de nos objectifs de recherche et à partir des données fournies par nos instruments de collecte des données.

1- Résultats obtenus par rapport au premier objectif de recherche à l'aide du questionnaire «Expression orale»

Notre premier objectif de recherche se formule comme suit : «Comparer les perceptions relatives aux comportements de coopération en contexte d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) chez des étudiants ayant été initiés explicitement à l'apprentissage coopératif (groupe expérimental) à celles d'étudiants qui, eux, ne l'ont pas été (groupe de contrôle)». Pour atteindre cet objectif, nous avons administré un questionnaire s'intitulant «Expression orale» visant l'évaluation des perceptions des comportements de coopération aux activités coopératives et en équipe en enseignement du FLE aux étudiantes et étudiants des groupes expérimental et de contrôle. Ce questionnaire comprend 43 énoncés répartis dans cinq sous-échelles (voir annexe E).

Au total 50 sujets, 25 appartenant au groupe expérimental et 25 autres au groupe de contrôle, ont répondu au questionnaire aux temps 1, 2 et 3. Par la suite, nous avons procédé à de multiples comparaisons des données recueillies à l'aide du test statistique non paramétrique «U» de Mann-Whitney (Dayhaw, 1969). Les moyennes et les écart-

types relatifs aux scores des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle ont aussi été calculés (voir tableau 4-1).

Les diverses comparaisons effectuées entre les résultats obtenus, au temps 1, chez les étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle à l'aide du test de signification statistique non paramétrique «U» de Mann-Whitney (Dayhaw, 1969) permettent de constater qu'il y a deux différences statistiquement significatives entre les deux groupes de sujets. L'une se rapporte à la comparaison de l'ensemble des résultats aux 43 énoncés du questionnaire ($P= 0,027$) et l'autre à la comparaison de résultats des énoncés relatifs à l'analyse du processus ($P= 0,002$) et ce, en faveur du groupe expérimental. En ce qui concerne les comparaisons des résultats obtenus aux énoncés relatifs à l'interdépendance positive ($P= 0,16$), à la responsabilité individuelle ($P= 0,21$), à l'interaction face-à-face ($P= 0,18$) et aux habiletés sociales ($P= 0,095$), on ne constate pas de différences significatives (voir tableau 4-1).

Des comparaisons statistiques ont aussi été réalisées pour chacun des 43 énoncés du questionnaire. Neuf différences significatives ont été mises en évidence et ce, en faveur du groupe expérimental (voir annexe J, tableau J-1). Une d'entre elles se rapporte aux énoncés relatifs à l'interdépendance positive. Il s'agit de l'énoncé 7 inversé ($P= 0,05$) : «Je consulte mes partenaires uniquement après avoir réalisé tout seul l'ensemble de la tâche spécifique que j'ai accompli». Une autre parmi ces neuf différences significatives concerne les énoncés inhérents à l'interaction face-à-face, c'est l'énoncé 15 inversé ($P= 0,005$) : «Je donne des ordres ou des commandements à mes partenaires». Quatre autres différences significatives correspondent aux énoncés relatifs aux habiletés sociales. Il

s'agit des énoncés 27 ($P= 0,001$) : «Je reçois positivement la critique lorsqu'elle est justifiée», 28 ($P= 0,000$) : «J'exprime positivement et poliment mon insatisfaction ou mon mécontentement physiquement», 29 ($P= 0,014$) : «J'exprime positivement et poliment mon insatisfaction ou mon mécontentement verbalement» et 31 inversé ($P= 0,035$) : «J'écoute parler un ou des partenaires sans interagir verbalement et sans manipuler le matériel». Et trois dernières différences significatives se rapportent aux énoncés inhérents à l'analyse du processus. Elles concernent les énoncés 40 ($P= 0,002$) : «Je fais mon autoévaluation liée à la contribution à la tâche en équipe», 41 ($P= 0,001$) : «J'évalue la participation d'un ou des partenaires à l'activité d'équipe» et 42 ($P= 0,007$) : «J'évalue la productivité du groupe».

Le questionnaire a aussi été administré à ces deux groupes d'étudiants après la cinquième séance d'apprentissage coopératif à titre du test du temps 2. Les comparaisons statistiques effectuées entre les deux groupes de sujets révèlent trois différences statistiquement significatives (voir tableau 4-2). La première différence significative concerne la comparaison de l'ensemble des résultats aux 43 énoncés du questionnaire ($P= 0,042$). La deuxième découle de la comparaison des résultats obtenus aux énoncés relatifs aux habiletés sociales ($P= 0,025$) et la troisième de la comparaison des résultats relatifs à l'analyse du processus ($P= 0,012$). Il est à noter que ces différences significatives sont en faveur du groupe expérimental. Par contre, les autres comparaisons statistiques ne présentent pas de différences significatives telles que la comparaison des résultats obtenus aux énoncés relatifs à l'interdépendance positive ($P= 0,18$), à la responsabilité individuelle ($P= 0,68$) et à l'interaction face-à-face ($P= 0,14$).

Tableau 4-1

Comparaisons entre les résultats, au temps 1, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 43 énoncés et pour chacune des cinq sous-échelles du test «Expression orale» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Échelles | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|-----------------------------|------------|---------------------------|-----------------|--------------------|-------------------|-------------|--------------------|----------|---------------|
| Ensemble des 43 énoncés | E | Appr. coopérat. | 27 | 836 | 30,96 | 131,333 | 18,393 | -2,208 | 0,027* |
| | C | Travail équipe | 25 | 542 | 21,68 | 117,680 | 22,885 | | |
| Sous-échelles | | | | | | | | | |
| Interdépend. positive | E | Appr. coopérat. | 27 | 792 | 29,33 | 21,037 | 3,535 | -1,408 | 0,16 |
| | C | Travail équipe | 25 | 586 | 23,44 | 19,480 | 4,370 | | |
| Responsabilité Individuelle | E | Appr. coopérat. | 27 | 782 | 28,98 | 13,074 | 2,235 | -1,242 | 0,21 |
| | C | Travail équipe | 25 | 595 | 23,82 | 12,120 | 2,877 | | |
| Interaction face-à-face | E | Appr. coopérat. | 27 | 789 | 29,22 | 30,482 | 5,132 | -1,351 | 0,18 |
| | C | Travail équipe | 25 | 589 | 23,56 | 28,520 | 5,636 | | |
| Habiletés sociales | E | Appr. coopérat. | 27 | 806,50 | 29,87 | 49,519 | 6,676 | -1,669 | 0,095 |
| | C | Travail équipe | 25 | 571,50 | 22,86 | 44,640 | 9,336 | | |
| Analyse du processus | E | Appr. coopérat. | 27 | 886,50 | 32,83 | 17,222 | 3,203 | -3,143 | 0,002* |
| | C | Travail équipe | 25 | 491,50 | 19,66 | 12,920 | 4,725 | | |

* Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

Légende : Appr. coopérat. = apprentissage coopératif

Des comparaisons statistiques ont aussi été effectuées pour chacun des 43 énoncés du questionnaire. Douze différences significatives ont été mises en évidence et ce, en faveur du groupe expérimental (voir annexe J, tableau J-2). Deux d'entre elles se rapportent aux énoncés relatifs à l'interdépendance positive. Il s'agit des énoncés 2 ($P=0,026$) : «Je réponds aux questions de mes partenaires» et 3 ($P=0,031$) : «Je contribue à la réalisation en apportant une aide utile à mes coéquipiers dans la réalisation des tâches qu'ils ont à réaliser personnellement». Deux autres différences significatives concernent les énoncés inhérents à l'interaction face-à-face, ce sont les énoncés 20 ($P=0,002$) : «Je

résume ou reformule les idées de mes partenaires» et 21 ($P= 0,014$) : «Je sollicite l’opinion de mes partenaires».

Tableau 4-2

Comparaisons entre les résultats, au temps 2, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l’ensemble des 43 énoncés et pour chacune des cinq sous-échelles du test «Expression orale» à l’aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Échelles | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somm e rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|-----------------------------|-----|--------------------|----------|--------------|------------|---------|-------------|--------|---------------|
| Ensemble des 43 énoncés | E | Appr. coopérat. | 25 | 742,50 | 29,70 | 137,080 | 18,232 | -2,038 | 0,042* |
| | C | Travail équipe | 25 | 532,50 | 21,30 | 122,960 | 24,636 | | |
| Sous-échelles | | | | | | | | | |
| Interdépend. positive | E | Appr. coopérat. | 25 | 706 | 28,24 | 22,120 | 3,383 | -1,337 | 0,18 |
| | C | Travail équipe | 25 | 569 | 22,76 | 20,400 | 3,778 | | |
| Responsabilité individuelle | E | Appr. coopérat. | 25 | 658,50 | 26,34 | 12,640 | 2,914 | -0,413 | 0,68 |
| | C | Travail équipe | 25 | 616,50 | 24,66 | 12,240 | 3,018 | | |
| Interaction face-à-face | E | Appr. coopérat. | 25 | 714 | 28,56 | 31,880 | 4,549 | -1,489 | 0,14 |
| | C | Travail équipe | 25 | 561 | 22,44 | 29,040 | 6,730 | | |
| Habiletés sociales | E | Appr. coopérat. | 25 | 752,50 | 30,10 | 52,160 | 7,110 | -2,237 | 0,025* |
| | C | Travail équipe | 25 | 522,50 | 20,90 | 46,000 | 9,526 | | |
| Analyse du processus | E | Appr. coopérat. | 25 | 766,50 | 30,66 | 18,280 | 3,921 | -2,510 | 0,012* |
| | C | Travail équipe | 25 | 508,50 | 20,34 | 15,280 | 3,932 | | |

* Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

Quatre autres différences significatives correspondent aux énoncés relatifs aux habiletés sociales. Il s’agit des énoncés 26 ($P= 0,007$) : «Je fais l’effort pour comprendre les points de vue de l’autre», 28 ($P= 0,005$) : «J’exprime positivement et poliment mon insatisfaction ou mon mécontentement physiquement», 29 ($P= 0,004$) : «J’exprime positivement et poliment mon insatisfaction ou mon mécontentement verbalement» et 31 inversé ($P= 0,015$) : «J’écoute parler un ou des partenaires sans interagir verbalement et sans manipuler le matériel». Et quatre dernières différences significatives se

rapportent aux énoncés relatifs à l'analyse du processus. Il s'agit des énoncés 39 ($P=0,05$) : «J'évalue verbalement le processus de l'équipe», 41 ($P=0,031$) : «J'évalue la participation d'un ou des partenaires à l'activité d'équipe», 42 ($P=0,05$) : «J'évalue la productivité du groupe» et 43 ($P=0,042$) : «Je réfléchis sur la démarche du travail en équipe afin de trouver une amélioration convenable».

Enfin, le questionnaire fut administré aux deux groupes d'étudiants suite à la dernière séance d'apprentissage coopératif à titre de test du temps 3. Les comparaisons statistiques effectuées entre les deux groupes de sujets permettent de constater qu'il existe des différences statistiquement significatives non seulement pour la comparaison de l'ensemble de résultats aux 43 énoncés du questionnaire ($P=0,000$), mais aussi pour les comparaisons des résultats obtenus aux énoncés relatifs à l'interdépendance positive ($P=0,000$), à la responsabilité individuelle ($P=0,011$), à l'interaction face-à-face ($P=0,000$), aux habiletés sociales ($P=0,000$), et à l'analyse du processus ($P=0,003$). Elles sont, en effet, en faveur du groupe expérimental (voir tableau 4-3).

Des comparaisons statistiques ont aussi été effectuées pour chacun des 43 énoncés du questionnaire. Trente-deux différences significatives ont été identifiées et ce, en faveur du groupe expérimental (voir annexe J, tableau J-3). Six d'entre elles se rapportent aux énoncés relatifs à l'interdépendance positive. Il s'agit des énoncés 1 ($P=0,002$) : «Je m'implique activement dans la réalisation de la tâche avec mes partenaires», 3 ($P=0,008$) : «Je contribue à la réalisation en apportant une aide utile à mes coéquipiers dans la réalisation des tâches qu'ils ont à réaliser personnellement», 4 ($P=0,004$) : «Je me comporte comme une personne qui est consciente de la nécessité de

l'interdépendance positive», 5 ($P= 0,001$) : «Lorsque c'est utile, j'interroge mes partenaires», 6 ($P= 0,036$) : «Je cherche l'appui de mes partenaires dans la réalisation de l'activité commune», et 7 inversé ($P= 0,001$) : «Je consulte mes partenaires uniquement après avoir réalisé tout seul l'ensemble de la tâche spécifique que j'ai accompli».

Tableau 4-3

Comparaisons entre les résultats, au temps 3, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 43 énoncés et pour chacune des cinq sous-échelles du test «Expression orale» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Échelles | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|-----------------------------|-----|--------------------|----------|-------------|------------|---------|-------------|--------|---------------|
| Ensemble des 43 énoncés | E | Appr. coopérat. | 25 | 873,50 | 34,94 | 144,120 | 12,404 | -4,581 | 0,000* |
| | C | Travail équipe | 25 | 401,50 | 16,06 | 115,480 | 23,386 | | |
| Sous-échelles | | | | | | | | | |
| Interdépend. positive | E | Appr. coopérat. | 25 | 895 | 35,80 | 23,960 | 2,245 | -5,018 | 0,000* |
| | C | Travail équipe | 25 | 380 | 15,20 | 18,600 | 3,753 | | |
| Responsabilité individuelle | E | Appr. coopérat. | 25 | 768 | 30,72 | 13,360 | 2,515 | -2,553 | 0,011* |
| | C | Travail équipe | 25 | 507 | 20,28 | 11,200 | 2,930 | | |
| Interaction face-à-face | E | Appr. coopérat. | 25 | 867 | 34,68 | 33,960 | 2,541 | -4,471 | 0,000* |
| | C | Travail équipe | 25 | 408 | 16,32 | 27,240 | 6,379 | | |
| Habilétés sociales | E | Appr. coopérat. | 25 | 861,50 | 34,46 | 53,760 | 4,539 | -4,352 | 0,000* |
| | C | Travail équipe | 25 | 413,50 | 16,54 | 42,880 | 9,311 | | |
| Analyse du processus | E | Appr. coopérat. | 25 | 791,50 | 31,66 | 19,080 | 3,201 | -3,000 | 0,003* |
| | C | Travail équipe | 25 | 483,50 | 19,34 | 15,560 | 4,154 | | |

* Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

Deux autres différences significatives correspondent aux énoncés inhérents à la responsabilité individuelle, ce sont les énoncés 8 ($P= 0,003$) : «Je joue le rôle que l'équipe attend de moi» et 10 ($P= 0,033$) : «Je consacre mes efforts à la réalisation de la tâche». Huit autres différences significatives se rapportent aux énoncés inhérents à l'interaction face-à-face. Ils s'agit des énoncés 13 ($P= 0,001$) : «J'explique mon point de

vue», 14 ($P= 0,007$) : «J'échange des idées et des informations avec mes partenaires», 15 inversé ($P= 0,001$) : «Je donne des ordres ou des commandements à mes partenaires», 16 inversé ($P= 0,006$) : «Je n'interagis pas avec mes partenaires», 17 ($P= 0,033$) : «Je parle à un ou à des partenaires», 18 ($P= 0,021$) : «Je critique ouvertement et verbalement des opinions de mes partenaires», 19 inversé ($P= 0,001$) : «Je ne fais que noter des idées d'autrui sans aucune intervention verbale avec mes partenaires» et 20 ($P= 0,038$) : «Je résume ou reformule les idées de mes partenaires». Douze parmi ces trente-deux différences significatives concernent les énoncés relatifs aux habiletés sociales. Il s'agit des énoncés 22 ($P= 0,026$) : «Je fais en sorte que nos échanges conduisent à se mettre d'accord», 23 ($P= 0,009$) : «Je fais appel aux forces et aux habiletés de mes partenaires», 24 ($P= 0,05$) : «J'encourage mes partenaires verbalement», 25 ($P= 0,001$) : «J'encourage mes partenaires par des manifestations physiques (ex: montrer la pouce, hocher la tête, etc.)», 26 ($P= 0,031$) : «Je fais l'effort pour comprendre les points de vue de l'autre», 27 ($P= 0,009$) : «Je reçois positivement la critique lorsqu'elle est justifiée», 28 ($P= 0,000$) : «J'exprime positivement et poliment mon insatisfaction ou mon mécontentement physiquement», 29 ($P= 0,000$) : «J'exprime positivement et poliment mon insatisfaction ou mon mécontentement verbalement», 32 inversé ($P= 0,005$) : «Je me moque ou manque de respect à l'égard d'un ou de partenaires», 33 ($P= 0,007$) : «Je critique des idées, mais pas de personnes», 36 ($P= 0,05$) : «Je me montre solidaire du groupe» et 37 ($P= 0,018$) : «Je me soucie d'exprimer clairement mes idées». Enfin, quatre dernières différences significatives se rapportent aux énoncés inhérents à l'analyse du processus. Il s'agit des énoncés 39 ($P= 0,013$) : «J'évalue verbalement le processus de l'équipe», 40 ($P= 0,013$) : «Je fais mon autoévaluation liée à la contribution à la tâche en équipe», 41 ($P= 0,003$) : «J'évalue la

participation d'un ou des partenaires à l'activité d'équipe» et 42 ($P= 0,006$) : «J'évalue la productivité du groupe».

2- Résultats obtenus par rapport au deuxième objectif de recherche à l'aide du questionnaire «Français langue étrangère» (FLE)

Notre deuxième objectif de recherche se formule comme suit : «Comparer les perceptions relatives aux comportements d'engagement face à la matière «français langue étrangère» (FLE) chez les étudiants du groupe expérimental à celles des étudiants du groupe de contrôle». Afin d'atteindre cet objectif, le questionnaire s'intitulant «Français langue étrangère», visant l'évaluation des comportements d'engagement des étudiants face à la matière d'enseignement (FLE), a été administré aux étudiants du groupe expérimental et à ceux du groupe de contrôle. Ce questionnaire comprend 30 énoncés.

Au total 50 sujets, 25 appartenant au groupe expérimental et 25 autres au groupe de contrôle, ont répondu au questionnaire aux temps 1, 2 et 3. Par la suite, nous avons procédé à trois comparaisons des données recueillies à l'aide du test de signification statistique non paramétrique «U» de Mann-Whitney (Dayhaw, 1969). Les moyennes et les écart-types relatifs aux scores des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle ont aussi été calculés (voir tableau 4-4).

La comparaison statistique effectuée à l'aide du test «U» entre les résultats des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle, et ce, pour l'ensemble

de résultats aux 30 énoncés du questionnaire, ne permet pas d'observer de différence statistiquement significative ($P= 0,12$) (voir tableau 4-4).

Par contre, les comparaisons effectuées pour chacun des 30 énoncés du questionnaire «le français langue étrangère» révèlent trois différences significatives (voir annexe K, tableau K-1). Elles concernent les énoncés 14 inversé ($P= 0,006$) : «Si je pouvais me procurer les questions du prochain examen dans cette matière, je serais prêt à payer pour les obtenir afin de ne pas avoir à étudier», 16 inversé ($P= 0,001$) : «Si je peux terminer ce cours et le réussir, je ne suis pas prêt de retoucher à cette matière» et 22 ($P= 0,035$) : «J'ai bien l'intention de continuer à développer ma compétence dans cette matière une fois le cours terminé». Ces trois différences significatives sont en faveur du groupe expérimental.

Tableau 4-4

Comparaison entre les résultats, au temps 1, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 30 énoncés du test «FLE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Matière | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|------------|-----|--------------------|----------|-------------|------------|--------|-------------|--------|------|
| FLE | E | Appr. coopérat. | 27 | 800,50 | 29,65 | 95,222 | 10,405 | -1,559 | 0,12 |
| | C | Travail équipe | 25 | 577,50 | 23,10 | 91,040 | 8,404 | | |

Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

Le questionnaire a aussi été administré à ces deux groupes d'étudiants après la cinquième séance d'apprentissage coopératif au titre de test du temps 2. La comparaison statistique effectuée entre les résultats des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle et ce, pour l'ensemble des 30 énoncés du questionnaire, n'indique pas de différence statistiquement significative ($P= 0,48$) (voir tableau 4-5).

Cependant, les comparaisons statistiques effectuées pour chacun des 30 énoncés du questionnaire révèlent huit différences significatives (voir annexe K, tableau K-2). Elles concernent les énoncés 3 ($P= 0,028$), 5 ($P= 0,042$), 10 ($P= 0,027$), 14 ($P= 0,025$), 24 ($P= 0,033$), 25 ($P= 0,003$), 27 ($P= 0,003$) et 30 ($P= 0,028$). Trois d'entre elles sont en faveur du groupe expérimental. Il s'agit des énoncés 5 (inversé) : «C'est surtout l'espoir d'avoir de bonnes notes qui me motive à travailler dans cette matière», 14 (inversé) : «Si je pouvais me procurer les questions du prochain examen dans cette matière, je serais prêt à payer pour les obtenir afin de ne pas avoir à étudier» et 30 (inversé) : «Je voudrais bien que le professeur nous indique la matière à étudier pour l'examen, cela me ferait gagner du temps, car je n'aurais pas à tout apprendre». Cinq autres différences significatives sont en faveur du groupe de contrôle. Elles se rapportent aux énoncés 3 : «J'aime bien participer aux discussions quand il est question de cette matière», 10 «Je conserve soigneusement tous les documents qui traitent de cette matière», 24 : «Quand je travaille cette matière, je ne vois pas le temps passer», 25 : «Si j'avais à enseigner un jour, je voudrais enseigner cette matière» et 27 : «Je développe au jour le jour une documentation personnelle en rapport avec cette matière».

Tableau 4-5

Comparaison entre les résultats, au temps 2, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 30 énoncés du test «FLE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Matière | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|------------|-----|--------------------|----------|-------------|------------|--------|-------------|--------|------|
| FLE | E | Appr. coopérat. | 25 | 601,50 | 24,06 | 93,400 | 11,712 | -0,699 | 0,48 |
| | C | Travail équipe | 25 | 673,50 | 26,94 | 95,400 | 9,051 | | |

Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

Enfin, le questionnaire a été administré aux deux groupes d'étudiants suite à la dernière séance d'apprentissage coopératif à titre de test du temps 3. La comparaison effectuée entre les deux groupes de sujets pour l'ensemble de résultats aux 30 énoncés du questionnaire ne permet pas d'observer de différence significative ($P= 0,48$) (voir tableau 4-6).

Tableau 4-6

Comparaison entre les résultats, au temps 3, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour l'ensemble des 30 énoncés du test «FLE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Matière | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|------------|-----|--------------------|----------|-------------|------------|--------|-------------|--------|------|
| FLE | E | Appr. coopérat. | 25 | 673,50 | 26,94 | 89,760 | 13,827 | -0,700 | 0,48 |
| | C | Travail équipe | 25 | 601,50 | 24,06 | 88,440 | 9,870 | | |

Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

Toutefois, les comparaisons effectuées pour chacun des 30 énoncés du questionnaire indiquent une différence significative et ce, en faveur du groupe expérimental. Elles concernent l'énoncé 22 ($P= 0,044$) qui était formulé comme suit : «J'ai bien l'intention de continuer à développer ma compétence dans cette matière une fois le cours terminé» (voir annexe K, tableau K-3).

3- Résultats obtenus par rapport au troisième objectif de recherche à l'aide de la cueillette des résultats de tests d'évaluation continue en expression orale en français langue étrangère (FLE)

Notre troisième objectif de recherche est formulé comme suit : «Comparer les résultats obtenus aux tests d'évaluation continue en expression orale en français langue étrangère (FLE) par les étudiants du groupe expérimental à ceux obtenus par les étudiants du groupe de contrôle». Afin d'atteindre cet objectif, nous avons recueilli les résultats des tests d'évaluation continue des deux groupes d'étudiants en expression orale en FLE évalués par les professeurs responsables du groupe expérimental et du groupe de contrôle lors de la présentation orale des activités en équipe des étudiants devant la classe. En effet, ces évaluations ont été effectuées par les deux professeurs après la première séance d'apprentissage coopératif au titre de test du temps 1, puis, après la cinquième séance d'apprentissage coopératif au titre de test du temps 2, ensuite, après la dernière séance d'apprentissage coopératif au titre de test du temps 3, et enfin, après la fin de l'intervention du chercheur au titre de test du temps 4. Quant à la moyenne générale de ces tests, elle est considérée comme test du temps 5. Les résultats ont donné lieu à cinq comparaisons à l'aide du test de signification statistique non paramétrique «U» de Mann-Whitney (Dayhaw, 1969) (voir tableau 4-7).

Les comparaisons statistiques des résultats obtenus en expression orale en FLE chez les sujets du groupe expérimental par rapport à ceux des étudiants du groupe de contrôle nous amènent à identifier cinq différences significatives (voir tableau 4-7) et ce, en faveur du groupe expérimental. Pour le temps 1, la probabilité que la différence soit due

au hasard est de ($P= 0,014$). Elle est de ($P= 0,002$) pour le temps 2, de ($P= 0,001$) pour le temps 3, de ($P= 0,001$) pour le temps 4 et de ($P= 0,000$) pour le temps 5.

Tableau 4-7

Comparaisons des résultats des tests d'évaluation continue en expression orale en FLE entre les étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle aux temps 1, 2, 3, 4 et 5 à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| TESTS | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|------------------|-----|--------------------|----------|-------------|------------|-------|-------------|--------|---------------|
| 1 | E | Appr. coopérat. | 27 | 761,50 | 30,46 | 6,820 | 0,518 | -2,465 | 0,014* |
| | C | Travail équipe | 25 | 513,50 | 20,54 | 6,260 | 0,855 | | |
| 2 | E | Appr. coopérat. | 25 | 790,00 | 31,60 | 7,000 | 0,646 | -3,028 | 0,002* |
| | C | Travail équipe | 25 | 485,00 | 19,40 | 6,260 | 0,948 | | |
| 3 | E | Appr. coopérat. | 25 | 810,50 | 32,42 | 7,100 | 0,559 | -3,421 | 0,001* |
| | C | Travail équipe | 25 | 464,50 | 18,58 | 6,180 | 1,040 | | |
| 4 | E | Appr. coopérat. | 25 | 808,50 | 32,34 | 7,100 | 0,612 | -3,391 | 0,001* |
| | C | Travail équipe | 25 | 466,50 | 18,66 | 6,180 | 1,050 | | |
| Moyenne générale | E | Appr. coopérat. | 25 | 827,50 | 33,10 | 7,000 | 0,987 | -3,701 | 0,000* |
| | C | Travail équipe | 25 | 447,50 | 17,90 | 6,240 | 1,581 | | |

* Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

4- Résultats obtenus par rapport au quatrième objectif de recherche à l'aide du questionnaire «Expression orale» des étudiants et de la grille d'observation de l'observateur externe

Notre quatrième objectif de recherche se formule comme suit : «Comparer respectivement les comportements de coopération tels que perçus par les étudiants du groupe expérimental et par ceux du groupe de contrôle aux observations faites en classe par un observateur externe». Pour atteindre cet objectif, nous avons calculé la moyenne des scores pour chacun des 43 énoncés du questionnaire «Expression orale» chez les

deux groupes d'étudiants aux temps 1, 2 et 3. Puis, nous les avons respectivement présentées, sur les feuilles de calcul d'Excel, avec les scores cotés par l'observateur externe pour chacun des 43 énoncés aux temps 1, 2 et 3. Ensuite, nous avons procédé à un calcul des différences, pour chacun des 43 énoncés, entre les scores réalisés par les étudiants et ceux de l'observateur externe. Nous avons calculé la somme des moyennes de scores des étudiants, la somme des cotes de l'observateur externe et la somme des différences. Enfin, nous avons calculé la différence moyenne entre les deux groupes d'étudiants et l'observateur externe et ce, aux temps 1, 2 et 3 en divisant la somme des différences par 43 (voir annexe I).

Suite à ces calculs des scores, les résultats sont les suivants : d'abord, au temps 1, la somme des moyennes de scores obtenue chez les étudiants du groupe expérimental est de 131,34 contre 138, la somme des cotes de l'observateur externe. Ce qui nous amène à trouver une différence moyenne de 0,96. Chez les étudiants du groupe de contrôle, la somme des moyennes de scores est de 117,68 versus 134 pour la somme des cotes de l'observateur externe. La différence moyenne des scores entre ces deux évaluateurs est de 0,85 (voir tableau 4-8). Ensuite, au temps 2, chez les étudiants du groupe expérimental, la somme des moyennes de scores obtenue est de 137,08 versus 146, la somme des cotes de l'observateur externe. Ce qui nous conduit à trouver une différence moyenne de 0,80. Quant aux étudiants du groupe de contrôle, la somme des moyennes de scores obtenue est de 122,96 contre 115, la somme des cotes de l'observateur externe. Cela nous permet de découvrir une différence moyenne de 1,24 entre les deux évaluateurs. Enfin, au temps 3, la somme des moyennes de scores obtenue par les étudiants du groupe expérimental atteint 144,12 versus 135, la somme des cotes de

l'observateur externe. Ce qui peut établir une différence moyenne de 1,03. D'un autre côté, les étudiants du groupe de contrôle obtiennent une somme des moyennes de scores de 116,48 versus 121, la somme des cotes réalisée par l'observateur externe. Ceci nous amène à trouver une différence moyenne de 1,18 entre les deux évaluateurs.

Tableau 4-8

Différences moyennes entre les moyennes de scores réalisées par les deux groupes d'étudiants et les cotes de l'observateur externe pour le questionnaire «expression orale» aux temps 1, 2 et 3

| | | Temps 1 | | Temps 2 | | Temps 3 | |
|----------------------------|------------------------------------|---------|-----------------|---------|-----------------|---------|-----------------|
| | | Somme | différ. moy. | Somme | différ. moy. | Somme | différ. moy. |
| Groupe expérimental | Étudiants (moyennes de scores) | 131,34 | 0,96 | 137,08 | 0,80 | 144,12 | 1,03 |
| | Observateur externe (des cotes) | 138 | | 146 | | 135 | |
| Groupe de contrôle | Étudiants (moyennes de scores) | 117,68 | 0,85 | 122,96 | 1,24 | 116,48 | 1,18 |
| | Observateur externe (des cotes) | 134 | | 115 | | 121 | |

Ces résultats démontrent qu'il y a de faibles différences moyennes (de 0,80 à 1,24 par rapport aux scores accordés de 1 à 4 pour chaque énoncé du questionnaire «Expression orale») en ce qui a trait aux comportements de coopération entre les pairs perçus par les deux groupes d'étudiants et à ceux cotés sur place par un observateur externe. Ceci nous permet de constater que les étudiants n'ont pas surévalué leurs perceptions liées aux comportements de coopération et que leurs réponses au questionnaire «Expression orale» sont fiables et valides.

5- Résultats obtenus par rapport au cinquième objectif de recherche à l'aide des entrevues semi-dirigées en «*focus group*»

Notre cinquième objectif de recherche est formulé comme suit : «Dégager les conceptions relatives au travail en équipe et à l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère (FLE) selon le point de vue des étudiants suivant qu'ils aient été ou non initiés à l'apprentissage coopératif». Pour atteindre cet objectif, nous avons interviewé les étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle sous forme d'entrevues semi-dirigées en *focus group*. Chaque *focus group* réunit 12 ou 13 étudiants. Ainsi, au total, quatre *focus group* ont été enregistrés dans le cadre de notre étude, soit deux entrevues par groupe d'étudiants. Ces entrevues ont été réalisées après la fin de l'intervention du chercheur en classe.

Après avoir analysé finement les informations recueillies ayant trait au travail en équipe en enseignement du FLE grâce aux entrevues semi-dirigées, nous avons réussi à construire une grille d'analyse finale contenant cinq catégories définies se formulant comme suit : 1) les effets positifs, les bénéfices et les avantages, 2) les effets négatifs, les critiques et les difficultés rencontrées, 3) les activités concrètes et habituelles en équipe, 4) les réactions lorsqu'il y a un désaccord en équipe et enfin, 5) les améliorations ou les suggestions. Il importe de préciser que la dernière catégorie ne concerne que les étudiants du groupe de contrôle. En revanche, ceux du groupe expérimental ne donnaient que leurs améliorations et suggestions portant sur l'apprentissage coopératif en enseignement du FLE. Dans chacune de ces catégories définies, bon nombre de catégories émergentes ont été enregistrées par le biais des

informations offertes par les quatre *focus group* d'interviewés. Ces catégories ont été placées en ordre décroissant selon leur fréquence d'apparition dans les réponses fournies par les interviewés (voir tableau 4-9).

Tableau 4-9
Conceptions liées au travail en équipe des étudiants du groupe expérimental
par rapport à celles des étudiants du groupe de contrôle à l'aide des
entrevues semi-dirigées en «*focus group*»

| Catégories définies | Catégories émergentes | |
|--|---|--|
| | Groupe expérimental | Groupe de contrôle |
| Effets positifs – avantages – bénéfices | <ul style="list-style-type: none"> - Développement de connaissances en français. - Échange des idées - Échange des expériences - Encouragement à s'exprimer - Bonne communication - Réalisation de la tâche collective - Bonne coopération entre pairs - Gain de temps - Développement de la relation sociale - Entraide pour combler des lacunes personnelles - Jugement/évaluation des idées | <ul style="list-style-type: none"> - Développement de connaissances en français - Développement de la relation sociale - Échange des idées - Développement de diverses connaissances autres que le français - Prise de parole (s'exprimer, parler) - Enrichissement d'expériences - Jugement/évaluation des idées émises - Encouragement à s'exprimer - Stimulation de la réflexion - Développement de la responsabilité - Stimulation de la motivation - Création de la coopération pour résoudre le problème - Échange des expériences - Gain de temps |
| Effets négatifs – critiques – difficultés rencontrées | <ul style="list-style-type: none"> - Manque de connaissances en français - Manque de coopération en équipe - Manque de courage à s'exprimer - Carence de partenaire linguistiquement fort en équipe - Absence de paroles de partenaire - Absence de volonté dans la réalisation de la tâche - Manque d'effectifs pour mener à bien la réalisation de la tâche - Discrimination en équipe | <ul style="list-style-type: none"> - Manque de connaissances en français - Manque d'entente sur les idées - Absence d'échange des idées - Absence d'entraide en équipe - Absence de responsabilité vis-à-vis de la tâche - Absence de volonté dans la réalisation de la tâche - Discrimination en équipe - Manque de coopération - Perte de temps en vue d'aider le faible - Manque d'expériences dans le travail en équipe |

| | | |
|---|---|--|
| Activités concrètes et habituelles | <ul style="list-style-type: none"> - Traiter des idées - Partager des tâches - Échanger des idées - Améliorer des idées émises - Parler ou s'exprimer - Prendre de notes - Écouter parler les autres - Élaborer le plan du travail collectif - Demander de l'aide au partenaire | <ul style="list-style-type: none"> - Traiter des idées - Parler ou s'exprimer - Partager des tâches - Expliquer au partenaire ce dont il a besoin - Prendre des notes - Demander de l'aide au partenaire - Corriger mutuellement des erreurs - Encourager les autres - Donner des commandements ou des ordres - Élaborer le plan du travail collectif |
| Réactions lorsqu'il y a un désaccord | <ul style="list-style-type: none"> - Régler le problème ou trouver des solutions - Ne plus vouloir travailler - Ne pas réagir et suivre les autres - Continuer à travailler mais sans le prendre au sérieux - Se fâcher/s'ennuyer/ décevoir - Travailler tout seul - S'adapter à la situation : laisser travailler les autres ou bien travailler tout seul - Attendre la résolution de problème pour reprendre le travail | <ul style="list-style-type: none"> - Trouver de solutions - Se fâcher / s'ennuyer / décevoir - Se relaxer un peu avant de reprendre le travail - Demander à une autre personne d'intervenir - Ne plus vouloir travailler en équipe - Se questionner pour trouver le motif du désaccord |
| Améliorations – Suggestions | (***) | <ul style="list-style-type: none"> - Tout équipier doit être conscient de s'exprimer - Ne pas laisser tomber le faible/il faut l'écouter parler - Savoir encourager les autres - Équipe devrait être composée de plusieurs personnes (forts/faibles) - Ne pas discriminer - Être conscient de la responsabilité du travail collectif - Ne pas se moquer de ceux qui commettent des erreurs en parlant - Savoir partager des tâches à faire - Attribuer un rôle à chacun dans le travail en équipe (ex : chef, chef adjoint, secrétaire) |

(***) Le groupe expérimental n'a pas été questionné sur cet aspect du travail en équipe puisqu'il a expérimenté l'apprentissage coopératif (voir tableau 4-10)

Dans les sous-sections suivantes (5.1 à 5.5), nous présentons les résultats de l'analyse comparative mettant en évidence, d'une part, les similitudes dans les réponses de chacun des groupes selon les catégories définies et, d'autre part, les particularités

dans les réponses selon chaque groupe de répondants. Puis, au point 5.6, nous dégageons les conceptions des étudiants du groupe expérimental liées à l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère (FLE).

5.1 : Les effets positif, les bénéfices et les avantages

Les effets positifs, les bénéfices et les avantages du travail en équipe sont regroupés en sept catégories émergentes communes aux deux groupes d'étudiants (voir tableau 4-9). Elles sont formulées comme suit : 1) le développement de connaissances en français : «le travail en équipe me permet d'apprendre bon nombre de nouveaux vocabulaires», «le travail en équipe nous permet de bien parler/pratiquer le français», «le travail en équipe nous permet de perfectionner nos connaissances en français»; 2) l'échange des idées : «dans le travail en équipe, nous pouvons nous échanger des idées», «le travail en équipe me permet d'échanger des idées avec mes équipiers»; 3) le développement de la relation sociale : «lorsqu'on travaille en équipe, on en retire de l'amitié», «le travail en équipe me rend très sincère avec mes équipiers», «le travail en équipe favorise une solidarité entre les équipiers», «le travail en équipe me permet de connaître beaucoup d'amis»; 4) les échanges des expériences : «on peut échanger de belles expériences avec nos équipiers», «on peut acquérir de nouvelles expériences pour notre vie à venir»; 5) l'encouragement à s'exprimer : «le travail en équipe nous encourage à parler», «pour ceux qui ne s'intéressent pas au travail, on peut les pousser à s'exprimer pour la réalisation du travail en commun», «le travail en équipe m'incite à m'exprimer et à discuter avec mes équipiers», «le travail en équipe peut réduire la gêne entre des équipiers et les encourager à s'exprimer de mieux en mieux», «nous osons

parler de ce que nous voulons exprimer»; 6) le gain de temps : «quand on travaille en équipe, on peut gagner du temps», «on gagne du temps pour la réflexion»; et enfin, 7) le jugement/évaluation des idées : «l'essentiel du travail en équipe est de savoir distinguer ce qui est correct et ce qui ne l'est pas», «on peut juger des idées émises si elles sont justes ou fausses», «on sait sélectionner de bonnes idées qui vont bien avec le sujet de travail».

En ce qui concerne les catégories émergentes différencierées, les étudiants du groupe expérimental identifient quatre habiletés soit : 1) la bonne communication/interaction : «le travail en équipe favorise une bonne communication entre les pairs pour que nous puissions atteindre les buts élevés dans les études universitaires que nous poursuivons» et «le travail en équipe nous permet de communiquer facilement entre nous»; 2) la réalisation de la tâche collective : «lorsqu'on travaille à deux ou à trois, on a la chance d'obtenir de bons résultats» et «quand on est nombreux à s'exprimer, la tâche collective sera bien réalisée»; 3) une bonne coopération entre pairs: «le travail en équipe favorise une bonne coopération entre pairs»; et enfin, 4) l'entraide pour combler des lacunes personnelles : «nos équipiers peuvent nous aider à combler ce qui nous manque». Quant aux étudiants du groupe de contrôle, sept catégories émergentes sont exprimées : 1) le développement de diverses connaissances autres que le français : «le travail en équipe me permet d'acquérir de nouvelles connaissances offertes par mes équipiers», «le travail en équipe me permet de faire progresser mes connaissances»; 2) la prise de parole : «le travail en équipe me permet d'exprimer mes propres idées et de savoir faire des discussions», «je pourrais exprimer mes propres points de vue concernant le sujet»; 3) l'enrichissement d'expériences : «le travail en équipe me donne bon nombre de belles

expériences», «je peux m'enrichir de multiples expériences grâce à mon entourage»; 4) la stimulation de la réflexion : «le travail en équipe fait élargir la réflexion des équipiers», «le travail en équipe me permet d'avoir de bonnes réflexions»; 5) le développement de la responsabilité : «nous nous trouvons responsables de nos paroles et de la tâche», «le travail en équipe me permet d'être responsable de la tâche proposée»; 6) la stimulation de la motivation : «le travail en équipe me motive à faire des efforts à apprendre», «le travail en équipe nous rend motivés dans l'apprentissage»; et enfin, 7) la création de la coopération pour résoudre le problème : «on peut coopérer pour résoudre le problème posé dans l'exercice».

5.2 : Les effets négatifs, les critiques et les difficultés rencontrées

Les effets négatifs du travail en équipe, les critiques et les difficultés rencontrées sont regroupés en quatre catégories émergentes communes aux deux groupes d'étudiants (voir tableau 4-9). Elles sont formulées comme suit : 1) le manque de connaissances en français : «je pense que le principal obstacle dans le travail en équipe est l'incapacité en langue française», «lorsqu'on est incapable de s'exprimer en français, cela cause un problème parce que la discussion en équipe nécessite le français», «on rencontre de la difficulté dans le travail en équipe parce que nos connaissances en français ne sont pas encore suffisantes», «je rencontre des difficultés dans le travail en équipe car je ne sais pas beaucoup le français»; 2) le manque de coopération en équipe : «des fois, certains équipiers ne travaillent pas, ils ne participent pas; nous ne coopérons donc pas et notre travail n'est pas bon», «je pense que nous rencontrons des difficultés lorsque les membres de l'équipe ne coopèrent pas»; 3) l'absence de volonté dans la

réalisation de la tâche collective : «certains équipiers n'aiment pas travailler en équipe, ils préfèrent plutôt travailler individuellement», «certains équipiers n'ont pas de volonté dans l'accomplissement du travail en équipe», «certains équipiers se fichent complètement du travail collectif»; et enfin, 4) la discrimination en équipe : «des fois, mon partenaire est fort et moi, je suis faible, il ne prend pas en compte mes idées offertes, il ne prend en considération que les siennes», «dans le travail en équipe, on rencontre des difficultés, par exemple, il y a de la discrimination dans le travail en équipe».

Les étudiants du groupe expérimental identifient quatre catégories émergentes différencierées soit : 1) le manque de courage à s'exprimer : «les équipiers se trouvent très gênés et n'osent pas s'exprimer ouvertement», «quand je les interroge, ils n'osent pas s'exprimer de peur de commettre des fautes»; 2) la carence de partenaire linguistiquement fort : «des fois, mon équipe ne possède aucun partenaire linguistiquement fort», «s'il n'y a pas d'étudiant fort dans l'équipe, le travail ne fonctionne pas bien»; 3) l'absence de paroles de partenaires : «certains équipiers ne s'expriment pas du tout», «certains ne disent aucun mot, ils finissent toujours par suivre les autres»; et enfin, 4) le manque d'effectifs pour mener à bien la réalisation de la tâche : «l'effectif dans le travail en équipe se trouve insuffisant, par rapport à l'apprentissage coopératif, pour échanger des idées». Du côté d'étudiants du groupe de contrôle, six catégories émergentes sont explicitées : 1) le manque d'entente sur les idées : «souvent, les équipiers ne s'entendent pas sur les idées émises», «on ne s'entend pas sur le choix des idées communes», «on a des difficultés à régler des idées opposées car notre connaissance est semblable»; 2) l'absence d'échange des idées : «chacun ne

compte que sur ses idées personnelles en n'essayant pas de regrouper ou de sélectionner celles qui semblent les plus pertinentes pour que le travail avance rapidement», «quand ils trouvent telles ou telles bonnes idées, certains équipiers les gardent en eux sans les échanger avec les autres membres»; 3) l'absence d'entraide en équipe : «l'étudiant fort laisse tomber le faible, il finit par terminer le travail tout seul», «certains équipiers qui ne sont pas d'accord avec nos idées nous laissent tomber et ne prennent en compte que leurs propres idées pour le travail collectif»; 4) l'absence de la responsabilité vis-à-vis de la tâche : «des fois, certains équipiers s'adonnent à des activités qui ne sont pas en lien avec le sujet de travail», «certains équipiers ne se sentent pas responsables du travail en commun»; 5) le manque d'expérience dans le travail en équipe : «nous n'avons pas assez d'expérience dans le travail en équipe»; et enfin, 6) la perte de temps en vue d'aider le partenaire faible : «le partenaire faible retarde le rythme du travail; il ne comprend pas assez le travail à faire et cela prend beaucoup de temps pour le lui expliquer et l'aider à accomplir la tâche collective».

5.3 : Les activités concrètes et habituelles

Les activités concrètes et habituelles du travail en équipe sont regroupées en six catégories émergentes communes aux deux groupes d'étudiants (voir tableau 4-9). Elles sont formulées de la façon suivante : 1) traiter des idées : «si mes idées se trouvent manquantes, je pourrais les compléter ou bien je prends simplement les idées de mes équipiers», «je donne mes idées à mes équipiers, si elles ne sont pas bonnes, on prend celles d'autrui», «j'écoute les idées des autres, puis je donne les miennes; ensuite, tous les équipiers réfléchissent sur les idées émises pour choisir celles qui semblent les plus

pertinentes»; 2) parler ou s'exprimer : «j'exprime mes propres idées à mes équipiers et vice-versa», «j'exprime mes idées aux équipiers qui ne comprennent pas quoi faire», «je fais de mon mieux pour réaliser le travail en exprimant mes propres idées»; 3) partager des tâches : «on partage la tâche à faire, puis on regroupe les idées émises», «je partage des tâches avec mes équipiers : chacun s'occupe d'un rôle dans le dialogue», «je partage des tâches à faire avec mes équipiers si elles sont immenses, sinon, on en discute ensemble», «on se partageait des tâches : chacun prenait une partie du travail proposé»; 4) prendre des notes : «je prends en notes les idées que mes équipiers expriment», «j'organise les idées données par mes équipiers», «si mon équipier ne veut pas prendre de notes, je lui demande de s'exprimer et moi, je le fais»; 5) demander de l'aide au partenaire : «des fois, je ne peux pas réaliser ma tâche distribuée, je demande alors de l'aide à mes équipiers», «quand on rencontre de la difficulté dans la tâche, on peut demander de l'aide à nos équipiers», «quand je ne comprends pas quelque chose, je le demande à mes équipiers»; et enfin, 6) élaborer le plan du travail collectif : «j'ai l'habitude d'élaborer le plan du travail pour assurer une bonne conduite», «on discute sur le sujet de travail comment élaborer le dialogue».

Les étudiants du groupe expérimental identifient trois catégories émergentes différenciées soit : 1) échanger des idées : «je laisse mes équipiers exprimer leurs idées, puis j'exprime aussi les miennes et on en discute ensemble», «je donne à mes équipiers quelques idées concernant le sujet, puis ceux-ci y réfléchissent et on en discute ensemble après»; 2) améliorer des idées émises : «j'aide mes équipiers en exprimant mes idées et eux, ils m'aident à les améliorer pour qu'elles soient pertinentes», «on s'entraide en se donnant des idées et en les modifiant mutuellement»; 3) écouter parler

les autres : «j'écoute les idées de mes partenaires». Pour leur part, les étudiants du groupe de contrôle explicitent aussi trois catégories émergentes : 1) expliquer au partenaire ce dont il a besoin : «lorsque mon partenaire ne sait pas telle ou telle chose, je la lui explique», «je donne des services à mes équipiers»; 2) encourager les autres : «mes équipiers m'encouragent à m'efforcer à apprendre, à exprimer mes idées et à recevoir positivement celles des autres»; et enfin, 3) donner des commandements ou des ordres : «des fois, je donne des commandements ou des ordres à mes équipiers».

5.4 : Les réactions lorsqu'il y a un désaccord

Les réactions lorsqu'il y a un désaccord dans le travail en équipe sont regroupées en trois catégories émergentes communes aux deux groupes d'étudiants (voir tableau 4-9). Elles sont formulées comme suit : 1) trouver des solutions : «des fois, on ne s'entend pas sur les idées émises, je décide d'en donner une autre à mes équipiers, puis je leur demande si celle-ci leur plaît», «on doit trouver les causes de notre désaccord, puis sélectionner de bonnes idées communes en laissant tomber celles qui ne sont pas bonnes; là, on trouve une bonne solution pour s'en sortir», «on devrait trouver des solutions afin de ramener les équipiers à se mettre d'accord sur les idées pour faire avancer le travail»; 2) ne plus vouloir travailler en équipe : «lorsqu'il y a un désaccord, je ne veux plus travailler en équipe», «je ne veux plus effectuer ce travail avec mon équipier et j'ai même envie de le laisser tomber»; et enfin, 3) se fâcher/s'ennuyer/décevoir : «je me sens très fâchée», «je suis très ennuyée», «je ne suis pas content», «cela me rend vraiment énervée», «je suis mécontent de ne pas avoir une entente avec mon partenaire».

Les étudiants du groupe expérimental identifient cinq catégories émergentes différencierées soit : 1) ne pas réagir et suivre les autres : «je n'exprime aucune idée, ni aucun geste et je finis par accepter les idées de mes équipiers», «je suis entièrement les idées de mes équipiers»; 2) continuer à travailler mais sans le prendre au sérieux : «je continue quand même à travailler avec mon équipier mais sans le prendre au sérieux», «je ne parle plus beaucoup»; 3) travailler tout seul : «je ne laisse pas tomber le travail mais je le fais tout seul sans avoir besoin de mon partenaire»; 4) s'adapter à la situation : laisser travailler les autres ou bien travailler tout seul : «je m'adapte à la situation, soit je laisse travailler mes équipiers sans intervenir, soit je fais le travail tout seul sans discuter quoi que ce soit avec mon équipe»; 5) attendre la résolution de problème pour reprendre le travail : «je n'ai qu'à attendre jusqu'à ce qu'on peut régler ce désaccord avant de recommencer la discussion». Pour leur part, les étudiants du groupe de contrôle explicitent trois catégories émergentes : 1) se relaxer un peu avant de reprendre le travail : «j'arrête un peu le travail pour me détendre avant de recommencer l'activité», «on doit arrêter momentanément le travail; on se relaxe un peu, puis on se réunit à nouveau pour reprendre le travail»; 2) demander à une autre personne d'intervenir : «je demande à l'enseignant d'intervenir pour résoudre ce problème», «il faut trouver quelqu'un de plus compétent pour régler notre désaccord»; 3) se questionner pour trouver le motif du désaccord : «je ne suis pas content et je me demande pourquoi on n'arrive pas à travailler ensemble».

5.5 : Les améliorations et les suggestions

Les répondants du groupe de contrôle donnent neuf suggestions pour améliorer le travail en équipe en enseignement du FLE. Elles sont formulées de la manière suivante :

- 1) tout équipier doit être conscient de s'exprimer : «je voudrais que les membres de l'équipe expriment ouvertement leurs idées et leurs pensées», «je recommande à tous les équipiers de faire des efforts pour dialoguer en équipe»;
- 2) ne pas laisser tomber le partenaire faible : «je recommande à tous les partenaires forts de ne pas laisser tomber les faibles ou bien de se ficher complètement de leur participation en équipe», «on ne devrait écouter parler que les forts en laissant tomber les opinions des faibles»;
- 3) Savoir encourager les autres : «il faut savoir encourager les membres de l'équipe à s'exprimer», «les forts devraient encourager les faibles à parler et à participer activement aux activités en équipe»;
- 4) l'équipe devrait être composée de plusieurs personnes (forts/faibles) : «je voudrais avoir 4 ou 5 personnes par équipe», «l'équipe doit être composée de 4 à 6 membres»;
- 5) ne pas discriminer : «on devrait se respecter les uns les autres sans faire de la discrimination ni en classe, ni en équipe de travail», «on devrait participer activement au travail en équipe sans faire de différence concernant les sexes ou la classe sociale»;
- 6) être conscient de la responsabilité du travail collectif : «il ne faut pas s'adonner aux sujets qui ne sont pas en lien avec la tâche collective», «il faut avoir une responsabilité vis-à-vis du travail proposé en commun»;
- 7) ne pas se moquer de ceux qui commettent des erreurs en parlant : «je ne voudrais pas que les équipiers se moquent des ignorants/faibles», «il ne faut pas faire de l'ironie vis-à-vis des paroles des locuteurs»;
- 8) savoir partager des tâches à faire : «les équipiers devraient savoir stratégiquement partager des tâches à faire»;
- 9) attribuer un

rôle à chacun dans le travail en équipe: «j'aimerais que le travail en équipe soit structuré de manière suivante : chacun tient un rôle spécifique en équipe que ce soit le chef, le chef adjoint ou la secrétaire, etc.».

5.6 : Les conceptions liées à l'apprentissage coopératif

Nous avons également recueilli des informations concernant l'apprentissage coopératif en enseignement du FLE à l'aide des entrevues semi-dirigées en *focus group*. Les analyses des données nous ont permis de constituer une grille d'analyse finale contenant autant de catégories définies que le travail en équipe. Elles sont formulées comme suit : 1) les effets positifs, les bénéfices et les avantages, 2) les effets négatifs, les critiques et les difficultés rencontrées, 3) les activités concrètes et habituelles, 4) les réactions lorsqu'il y a un désaccord, et 5) les améliorations ou les suggestions. Dans chacune des cinq catégories définies, bon nombre de catégories émergentes ont été éclatées grâce aux informations fournies par nos interviewés expérimentaux. Celles-ci ont été remises dans l'ordre décroissant à base de leur fréquence (voir tableau 4-10).

Pour les effets positifs, les avantages et les bénéfices de l'apprentissage coopératif, les étudiants expriment seize catégories émergentes qui sont formulées de façon suivante : 1) le développement de connaissances en français : «l'apprentissage coopératif me permet de faire progresser mes connaissances en langue française», «grâce à l'apprentissage coopératif, je me sens progressée en français plus qu'avant et mes équipiers le sont aussi», «je parle le français mieux qu'avant et je connais bon nombre de nouveaux vocabulaires, ce qui n'était pas le cas auparavant»;

Tableau 4-10

Conceptions des étudiants du groupe expérimental liées à l'apprentissage coopératif
recueillies à partir des entrevues semi-dirigées en *focus group*

| Catégories définies | Catégories émergentes (Groupe expérimental) |
|--|---|
| Effets positifs – avantages – bénéfices | <ul style="list-style-type: none"> - Développement de connaissances en français - Développement de la relation sociale - Meilleure structuration du travail en équipe - Encouragement à s'exprimer - Enrichissement des idées - Bonne communication/interaction - Enrichissement des expériences - Prise de la responsabilité - Développement de diverses connaissances autres que le français - Gain de temps - Réalisation de la tâche collective - Diminution de la fatigue - Changement d'ambiance d'études - Échange des idées - Bonne motivation pour les activités d'apprentissage - Partage des rôles et des tâches |
| Effets négatifs – critiques – difficultés rencontrées | <ul style="list-style-type: none"> - Manque de connaissances en français - Manque de responsabilité liée au rôle en équipe - Manque de temps pour se familiariser avec l'apprentissage coopératif - Mauvaise habitude de certains équipiers liée à la prise en charge de rôle et de la tâche - Manque de responsabilité liée à la réalisation de la tâche individuellement distribuée - Manque d'habiletés sociales |
| Activités concrètes et habituelles | <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer/ parler - Traiter des idées - Partager des tâches - Prendre la responsabilité liée aux rôles distribués en équipe - Aider les équipiers à trouver des idées et à réaliser la tâche - Partager et changer des rôles à jouer |
| Réactions lorsqu'il y a un désaccord | <ul style="list-style-type: none"> - Encourager les autres à s'exprimer - Trouver des solutions - Reformuler des idées émises - Arrêter de parler à un petit moment - S'ennuyer |
| Améliorations – suggestions | <ul style="list-style-type: none"> - Introduire l'apprentissage coopératif au programme d'enseignement du français - Prolonger la durée de préparation d'activités - Introduire l'apprentissage coopératif dans toutes les matières - Introduire l'apprentissage coopératif aux programmes d'enseignement du primaire à l'université - Équilibrer toutes les équipes. |

2) le développement de la relation sociale : «notre amitié au sein de l'équipe se renforce de jour en jour», «l'apprentissage coopératif nous permet de réduire les écarts amicaux des équipiers», «l'apprentissage coopératif nous permet de connaître beaucoup de personnes et de nous rendre très sincères entre nous»; 3) la meilleure structuration du travail : «l'apprentissage coopératif est meilleur que l'apprentissage individuel et que le travail en équipe», «l'apprentissage coopératif est mieux structuré que le travail en équipe», «pour l'apprentissage coopératif, l'accomplissement de la tâche collective est plus fluide que pour le travail en équipe»; 4) l'encouragement à s'exprimer : «je ne suis plus gênée; j'ose m'exprimer devant mes équipiers et aussi devant la classe», «l'apprentissage coopératif nous rend très courageux à parler», «nous n'avons plus peur d'être ridicules en faisant des erreurs»; 5) l'enrichissement des idées : «quand on est nombreux, on obtient de fortes opinions», «l'apprentissage coopératif me permet de recevoir de bonnes opinions nouvelles de la part de mes équipiers»; 6) la bonne communication/interaction : «l'apprentissage coopératif nous permet d'avoir une bonne interaction en équipe», «l'apprentissage coopératif nous rend de plus en plus habiles à la communication entre nous», «nos habiletés en communication sont meilleures qu'avant»; 7) l'enrichissement des expériences : «je peux obtenir diverses expériences de travail grâce à mon équipe coopérative», «on peut apprendre et expérimenter les uns des autres à travers le travail coopératif; cela donne une belle expérience de vie pour moi»; 8) la prise de responsabilité : «l'apprentissage coopératif me rend capable de prendre la responsabilité vis-à-vis des rôles à charger en équipe», «l'apprentissage coopératif nous permet de prendre en main notre responsabilité individuelle liée au rôle et à la tâche»; 9) le développement de diverses connaissances autres que le français : «l'apprentissage coopératif nous rend de plus en plus compétents dans la résolution de

problèmes», «nos connaissances en soi se développent; en conséquence, nous nous enrichissons en idées et en réflexions»; 10) le gain de temps : «on travaille plus vite qu'avant», «on peut réaliser la tâche plus rapidement qu'en apprenant tout seul ou qu'en travaillant en équipe»; 11) la bonne réalisation de la tâche collective : «la qualité et la fiabilité de la tâche réalisée en apprentissage coopératif se tiennent réellement»; 12) la diminution de la fatigue : «ce n'est pas très fatigant pour l'accomplissement d'une tâche collective»; 13) le changement d'ambiance d'études : «on peut changer notre ambiance d'études»; 14) l'échange des idées : «on peut échanger des idées avec nos équipiers»; 15) la bonne motivation pour l'apprentissage : «l'apprentissage coopératif me donne une envie de m'efforcer à apprendre»; et enfin, 16) le partage des rôles et des tâches : «les rôles et les tâches sont clairement partagés pour chacun des équipiers».

En ce qui concerne les effets négatifs, les critiques et les difficultés rencontrées en rapport avec l'apprentissage coopératif, les étudiants mentionnent six catégories émergentes : 1) le manque de connaissances en français : «je suis vraiment débutant en français, je me trouve psychiquement gêné en coopérant avec mes équipiers», «on ne maîtrise pas bien le français, on ne connaît pas suffisamment de vocabulaires pour pouvoir formuler des phrases en français; lors de notre passation des activités orales devant la classe, on ne peut pas le parler couramment; par conséquent, on joue maladroitement des jeux de rôles»; 2) le manque de responsabilité liée au rôles en équipe : «il y a des équipiers qui ne respectent pas bien leurs rôles distribués dans l'équipe»; 3) le manque de temps pour se familiariser avec l'apprentissage coopératif : «on ne se familiarise pas encore avec l'apprentissage coopératif parce qu'il ne se donne qu'avec une courte durée»; 4) la mauvaise habitude de certains équipiers liée à la charge

de rôle et de la tâche : «des fois, certains équipiers veulent effectuer constamment les mêmes rôles en équipe coopérative; ils ne souhaitent que des tâches ou des rôles avec lesquels ils parlent peu; quand on leur propose ceux qui semblent un peu difficiles, ils ne sont pas contents»; 5) le manque de responsabilité liée à la réalisation de la tâche individuellement distribuée : «certains équipiers dépendant entièrement d'autrui dans la réalisation de la tâche distribuée»; et enfin, 6) le manque d'habiletés sociales : «les équipiers ne maîtrisent pas suffisamment d'habiletés sociales nécessaires pour mener à bien un travail de coopération».

Pour les activités concrètes et habituelles dans l'apprentissage coopératif, les étudiants identifient six catégories émergentes : 1) s'exprimer/parler : «je donne mes opinions à mes équipiers et vice-versa», «j'exprime mon point de vue, mes idées en lien avec le sujet», «chacun exprime ses idées»; 2) traiter des idées : «on exprime nos idées, puis celles-ci sont critiquées et modifiées par nos équipiers avant qu'elles ne soient prises en considération», «des fois, lorsque mes équipiers expriment leurs idées et je suis persuadé qu'il y a d'informations à ajouter, je le fais alors»; 3) partager des tâches : «je partage des tâches avec mes équipiers», «je partage le travail concernant le sujet à traiter avec mes équipiers»; 4) prendre la responsabilité liée aux rôles distribués en équipe : «chaque équipier a son rôle nette à charger en équipe, par exemple, la secrétaire, le facilitateur, le vérificateur, le gardien de temps», «nous nous mettons d'accord sur les rôles à jouer en équipe, puis chacun le prend en charge»; 5) aider les équipiers à trouver des idées et à réaliser la tâche : «des fois, je n'ai pas d'idées sur le sujet, mes équipiers m'aident donc à en trouver quelques unes», «lorsque j'ai de la difficulté sur comment faire la tâche, mes équipiers me l'expliquent», «j'aide mes

équipiers à bien finir leur tâche»; et enfin, 6) partager et changer des rôles à jouer en équipe : «on partage des rôles à jouer en équipe, puis on les change mutuellement à chaque séance d'apprentissage coopératif».

Concernant les réactions lorsqu'il y a un désaccord en équipe coopérative, les étudiants les mentionnent en cinq catégories émergentes qui sont formulées de la façon suivante : 1) encourager les autres à s'exprimer : «j'encourage mes équipiers à exprimer ouvertement leur mécontentement et aussi leurs opinions»; 2) trouver des solutions : «il vaut mieux qu'on se calme pour y réfléchir afin de trouver des solutions convenables», «on continue à réfléchir sur le problème pour qu'on puisse s'en sortir tout ensemble»; 3) reformuler des idées émises : «je résume des idées émises à mes équipiers pour qu'on puisse y réfléchir ensemble», «on doit regrouper des idées émises et choisir celles qui sont pertinentes»; 4) arrêter de parler à un petit moment : «j'arrête d'exprimer mes idées pour laisser les paroles aux autres équipiers»; et enfin, 5) s'ennuyer : «je me sens ennuyé, mais je n'embête personne», «je ne me sens pas du tout à l'aise».

Enfin, en ce qui concerne les améliorations et les suggestions portant sur l'apprentissage coopératif, les étudiants soulignent cinq catégories émergentes : 1) introduire l'apprentissage coopératif au programme d'enseignement du français : «il faudrait mieux que l'apprentissage coopératif soit appliqué à l'Université des Sciences de la Santé», «je voudrais que la coordinatrice introduise l'apprentissage coopératif dans le programme d'enseignement du français du Département de Langues de l'USS», «je voudrais que la coordinatrice améliore le programme d'enseignement du français en y introduisant l'apprentissage coopératif»; 2) prolonger la durée de préparation

d'activités : «je voudrais que la préparation des activités coopératives durent un peu plus longue que d'habitude», «le point à améliorer dans l'apprentissage coopératif est le temps alloué à la discussion en équipe car dans la plupart des cas, on n'arrive pas à finir la préparation d'activités avec la durée donnée par l'enseignant»; 3) introduire l'apprentissage coopératif dans toutes les matières : «j'aimerais que l'apprentissage coopératif s'applique non seulement en enseignement du français, mais aussi dans les autres matières techniques en médecine», «je souhaite que l'apprentissage coopératif soit appliqué auprès des étudiants cambodgiens»; 4) introduire l'apprentissage coopératif aux programmes d'enseignement du primaire à l'université : «j'aimerais que l'apprentissage coopératif soit appliqué dans toutes les matières scolaires et universitaires», «je voudrais que l'apprentissage coopératif s'intègre au système éducatif cambodgien du niveau primaire à l'université»; et enfin, 5) équilibrer toutes les équipes : «il faut que toutes les équipes soient à peu près équivalentes».

Selon les auteurs consultés, l'apprentissage coopératif peut aider les étudiants à améliorer leurs résultats académiques, leurs relations interpersonnelles et le support des pairs, leur acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui leur permettent de bien verbaliser et reformuler des idées, de confronter, de discuter et de comparer leurs façons d'apprendre (Johnson et Johnson, 1990a; Arcand, 2003 et St-Pierre *et al.*, 1997). De plus, l'apprentissage coopératif est considéré comme un moyen d'intervention pédagogique efficace pour favoriser l'intégration et la participation sociale des étudiants (Slavin, 1990; Wang, 1992; Stainback *et al.*, 1992; Vergason et Anderegg, 1993, Maloney, 1995; Udvari-Solner, 1998; Rieck *et al.*, 1999 et Wade et Zone, 2000). D'après les résultats des entrevues, on constate que les étudiants du groupe

expérimental, qui ont été sensibilisés et formés à un enseignement d'apprentissage coopératif pendant environ huit séances, développent non seulement leurs perceptions liées aux attitudes et aux habiletés de coopération et de support des pairs, mais aussi leurs compétences académiques en langue française. Ceci nous amène à constater que Les résultats de notre étude sont donc fidèles aux écrits des auteurs mentionnés précédemment.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre est consacré à la discussion des résultats. La première partie de la discussion porte sur les résultats obtenus lors des différentes comparaisons entre les perceptions des étudiants du groupe expérimental et celles des étudiants du groupe de contrôle en ce qui a trait aux comportements de coopération entre les pairs. La deuxième partie met l'accent sur les résultats des comparaisons entre les perceptions des sujets expérimentaux et celles des sujets du groupe de contrôle relativement à l'engagement face à la matière «le français langue étrangère». La troisième partie s'intéresse aux résultats des comparaisons entre les performances des sujets des deux groupes aux tests d'évaluation continue en expression orale en FLE. Enfin, la dernière partie de la discussion traite des résultats relatifs aux conceptions des deux groupes d'étudiants concernant le travail en équipe et l'apprentissage coopératif.

Concernant les comportements de coopération entre les pairs, les résultats (voir tableaux 4-1, 4-2, 4-3, p. 113, 114, 116) révèlent que dès la fin de la première séance d'apprentissage coopératif, il y a une différence significative entre les deux groupes et ce, en faveur du groupe expérimental. Cette différence semble dépendre en grande partie des résultats liés à la variable «analyse du processus». Cette première séance d'intervention aurait donc joué un rôle relativement mobilisateur en ce qui a trait à l'importance des comportements de coopération des étudiants du groupe expérimental.

L'initiation formelle à l'apprentissage coopératif a exercé une influence très nette puisqu'on observe un maintien, voire une légère évolution positive dans le temps chez les sujets du groupe expérimental en ce qui a trait à leurs perceptions liées aux comportements de coopération. Tandis que dans l'autre groupe, ces dernières diminuent au fur et à mesure du déroulement de l'étude. Ceci découle de la préparation et des activités à caractère coopératif données aux sujets du groupe expérimental. Ces étudiants du groupe expérimental auraient vu dans la démarche proposée des effets bénéfiques. De ce fait, ils continuent à maintenir dans le temps leur intérêt et leur perception relative aux comportements de coopération. Notamment, ces étudiants précisent clairement dans les entrevues en *focus group* qu'ils ont vu graduellement leur performance en français s'améliorer car ils se sentaient beaucoup plus à l'aise dans les interactions avec les pairs (voir tableau 4-10, p. 139).

En revanche, on remarque que les étudiants du groupe de contrôle semblent de moins en moins ouverts à la coopération, sans doute à cause de l'absence de formations spécifiques portant sur les conduites, les stratégies et les habiletés nécessaires au travail coopératif. Pour ces sujets, la coopération entre les pairs semble occuper une place de moins en moins importante. Comment expliquer une telle chose ? Cela est peut-être dû au fait que la matière se complique graduellement, que les apprentissages sont de plus en plus difficiles et que la compétition entre les étudiants commence petit à petit à prendre place dans leurs pratiques de travail en équipe. Quoi qu'il en soit, les étudiants du groupe de contrôle semblent avoir tendance à se préoccuper de leur propre réalité, de leurs propres difficultés et des défis qu'exige l'apprentissage scolaire. Ils verrraient très peu d'intérêt dans une démarche d'interaction comme facteur pouvant favoriser la

réussite de leurs apprentissages. Le fléchissement graduel des perceptions observées chez les sujets du groupe de contrôle rejouit bien nos observations préalables, de même que celles de Pich (1998), dont il est fait mention dans l'exposé de la problématique de cette étude. On se rappelle en effet que les étudiants appréciaient très peu, en général, les démarches interactives dans le travail en équipe puisqu'ils éprouvaient des sentiments de perte de temps dans la réalisation de la tâche en équipe ainsi que de la gêne à s'exprimer ouvertement devant les autres.

Enfin, il convient de souligner que les perceptions des comportements de coopération des sujets du groupe expérimental et celles des sujets du groupe de contrôle semblent assez justes puisqu'un observateur externe arrive à des résultats similaires (voir tableau 4-8, p. 125). Cela renforce la crédibilité et la justesse qu'on peut attribuer aux évaluations que les étudiants font de leurs propres perceptions relatives aux comportements de coopération entre les pairs.

En somme, les résultats de cette étude viennent appuyer les thèses de Johnson et Johnson (1990b, 1991), de Johnson, Johnson et Holubec (1991, 1992, 1993a), de Cooper et Mueck (1990), de Kahl et Woloshyn (1994), de Clarke *et al.* (1992), de Howden (1997, 2002) et de Arcand (2003). Ces thèses soulignaient l'importance d'un enseignement explicite et concret des habiletés et des stratégies coopératives aux apprenants pour qu'ils développent leurs perceptions relatives aux comportements de la coopération.

En ce qui concerne les comportements d'engagement face à la matière «le français langue étrangère», les résultats de comparaisons entre les perceptions des deux groupes d'étudiants ne révèlent pas de différences significatives aux temps 1, 2 et 3 (voir tableaux 4-4, 4-5, 4-6, p. 119, 120, 121). L'une des façons d'expliquer ce constat serait de dire que la préparation des étudiants du groupe expérimental à l'apprentissage coopératif ne leur permet pas d'être significativement plus engagés face à la matière que leurs confrères du groupe de contrôle. Cet effet limité sur l'engagement est possiblement dû au fait que les sujets du groupe expérimental ne bénéficiaient que deux heures par semaine d'entraînement à la coopération.

Une analyse plus fine portant sur les moyennes de scores montre qu'après la première séance d'intervention (au test du temps 1) (voir tableau 4-4, p. 119), les sujets du groupe expérimental ont une légère tendance à démontrer davantage d'engagement que les sujets du groupe de contrôle. Cette légère supériorité du groupe expérimental pourrait être possiblement liée au fait que les deux premières heures de préparation à l'apprentissage coopératif permettent aux étudiants d'anticiper l'intérêt et l'efficacité potentielle de cette nouvelle approche.

Cependant, au test du temps 2 (voir tableau 4-5, p. 120), l'analyse exhaustive des données indique que les perceptions des comportements d'engagement face à la matière (FLE) chez les sujets du groupe expérimental régressent légèrement par rapport à celles des sujets du groupe de contrôle. Cette régression chez ces sujets est possiblement l'expression d'un déséquilibre temporaire occasionné par le fait d'avoir à faire des comparaisons entre deux méthodes pédagogiques différentes. Il y aurait multiplication

des contraintes et des difficultés auxquelles ne sont pas soumis leurs confrères du groupe de contrôle qui n'ont pas à se soucier d'une comparaison entre deux approches différentes. Ainsi, ces étudiants du groupe expérimental commencent à remettre en cause la valeur et l'intérêt de leur participation. Le fait que les écart-types observés chez les sujets du groupe expérimental augmentent fortement dans le temps tandis que ceux des sujets du groupe de contrôle sont à peu près stables ajoute à la pertinence de cette explication.

Au temps 3 (voir tableau 4-6, p. 121), l'analyse montre que les perceptions des comportements d'engagement des étudiants du groupe expérimental redeviennent légèrement supérieures à celles des étudiants de l'autre groupe. Cela pourrait être lié à la poursuite de l'intervention et de l'accompagnement du médiateur en ce qui a trait à l'enseignement explicite des stratégies et des habiletés de coopération auprès des sujets expérimentaux. L'effet de médiation de l'enseignant et, possiblement, celui de la coopération entre les pairs permettraient le rétablissement d'un certain équilibre chez les étudiants auquel serait associé un engagement plus affirmé par rapport à la matière. L'effet positif de cette médiation correspond à ce que Vygotsky (cité par Vienneau, 2005) appelle «la zone proximale de développement» ou «la zone des apprentissages difficiles mais accessibles avec le soutien d'un médiateur» (p. 160). Cela signifie qu'après une forme de déséquilibre (au test du temps 2), les étudiants ont été en mesure de retrouver un équilibre dans leur développement cognitif grâce au médiateur qui a joué un rôle important pour favoriser une réorganisation et une amélioration de leur engagement face à la matière (FLE).

En somme, bien que les résultats des comparaisons entre les étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle en ce qui a trait aux perceptions des comportements d'engagement face à la matière (FLE) ne révèlent pas de différences significatives, l'analyse exhaustive des moyennes de scores et des écart-types montre que les sujets du groupe expérimental ont tendance à être légèrement plus engagés face à la matière (FLE) que les sujets du groupe de contrôle. Ce qui porte à croire, en plus, que si l'intervention et l'accompagnement du médiateur se prolongeaient, il y aurait possiblement des différences statistiquement significatives entre les deux groupes d'étudiants et ce, en faveur du groupe expérimental.

Dans la troisième partie de la discussion, les résultats des comparaisons entre les performances des deux groupes d'étudiants aux tests d'évaluation continue en expression orale en FLE révèlent des différences significatives et ce, en faveur du groupe expérimental (voir tableau 4-7, p. 123). Les sujets du groupe expérimental développent en effet plus de capacités en langue française que les sujets du groupe de contrôle. Les moyennes de notes respectivement obtenues par chacun des étudiants du groupe expérimental et celui de contrôle en témoignent. Cela s'explique par le fait que les deux groupes d'étudiants sont débutants en français; leur connaissance langagièrre est plus ou moins comparable au début de la formation. Mais, dès la première préparation d'apprentissage coopératif, les étudiants du groupe expérimental se montrent plus forts que leurs confrères. Ce qui est très marquant, c'est que les étudiants du groupe expérimental améliorent progressivement leurs résultats au fur et à mesure que le temps passe tandis que la performance académique des étudiants du groupe de contrôle a tendance à diminuer légèrement. Le contenu des entrevues en *focus group* réalisées avec

les sujets du groupe expérimental indique qu'ils se sentent très à l'aise dans la communication en français avec les pairs, qu'ils commettent moins d'erreurs en parlant cette langue et qu'ils acquièrent de nouveaux mots et améliorent leur vocabulaire en discutant et en échangeant avec leurs coéquipiers (voir tableau 4-10, p. 139). L'augmentation des connaissances chez les sujets du groupe expérimental pourrait peut-être s'expliquer également par le fait que ces derniers sont correctement accompagnés dans le processus de coopération et que les habiletés sociales leur sont enseignées. Ainsi, ils sont en mesure de bien coopérer pour réaliser des tâches collectives, ils savent se partager les tâches, échanger des idées et s'entraider positivement dans le but d'amener leur équipe à une bonne réussite.

La légère diminution dans le temps de la performance académique des sujets du groupe de contrôle pourrait possiblement être liée au fait qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique portant sur une coopération efficace, formation qui aurait eu pour effet de les aider à s'entraider mutuellement, à coopérer adéquatement et à résoudre des conflits cognitifs et affectivo-sociaux. Ces étudiants explicitent, dans les entrevues en *focus group*, bon nombre de problèmes qui sont en relation avec la discrimination en classe, le manque de collaboration de leurs partenaires, etc. (voir tableau 4-9, p. 127). De plus, lorsque les apprentissages à réaliser se complexifient et que les connaissances à acquérir se multiplient, les étudiants font alors face à de multiples difficultés. C'est probablement la raison pour laquelle l'entraide et l'échange entre les pairs occupent une place de moins en moins grande.

En somme, les résultats constatés au plan de la performance confirment non seulement les thèses de Johnson et Johnson (1990a), de Arcan (2003) et de St-Pierre *et al.* (1997) affirmant que l'apprentissage coopératif améliore les résultats scolaires des apprenants, mais également les thèses de Howden et De Jocas (1994) lesquels affirment que, dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde, plusieurs recherches démontrent sans équivoque l'importance de l'apprentissage coopératif.

Enfin, la dernière partie de la discussion traite d'abord des résultats relatifs aux conceptions des deux groupes d'étudiants concernant le travail en équipe, puis des résultats relatifs aux conceptions des sujets du groupe expérimental en rapport avec l'apprentissage coopératif.

Concernant les conceptions liées au travail en équipe, les deux groupes d'étudiants expriment des points de vue plutôt semblables. C'est très intéressant d'observer que ces deux groupes de sujets ont tendance à se rapprocher au plan des conceptions liées au travail en équipe. Cela est dû vraisemblablement au fait qu'ils vivent les mêmes difficultés, qu'ils retirent tous des bénéfices des activités qu'ils réalisent dans le cadre de la méthode du travail en équipe classique et qu'ils réagissent de la manière vraisemblable dans la résolution des conflits sociocognitifs entre pairs. Cette similitude de points de vue indique bien que les deux groupes de sujets participant à cette étude sont vraiment comparables tant au plan de leurs connaissances linguistiques et extralinguistiques qu'à celui de leurs capacités métacognitives. C'est aussi intéressant de voir que les recommandations faites par les étudiants du groupe de contrôle en ce qui a trait à l'amélioration du travail en équipe indiquent clairement qu'ils ont besoin de

formations spécifiques sur les habiletés sociales et sur les stratégies favorisant une coopération positivement efficace. Ainsi, tout ce que les sujets du groupe de contrôle souhaitent améliorer dans leur travail en équipe correspond exactement au contenu de l'intervention du chercheur auprès des étudiants du groupe expérimental.

À propos des conceptions relatives à l'apprentissage coopératif des étudiants du groupe expérimental, les résultats d'analyse des entrevues révèlent qu'en général, ces sujets trouvent que l'initiation à l'apprentissage coopératif est bénéfique et profitable pour eux dans la réalisation collective de la tâche proposée. Cela s'explique par le fait qu'ils suggèrent aux institutions concernées d'introduire l'apprentissage coopératif dans leur programme d'enseignement/apprentissage et ce, du primaire à l'université dans toutes les matières enseignées.

En somme, les résultats des entrevues relatifs aux conceptions des étudiants liées au travail en équipe et à l'apprentissage coopératif rejoignent bien leurs perceptions relatives aux comportements de coopération entre les pairs obtenues à l'aide du questionnaire intitulé «expression orale».

En définitive, sur la base des résultats de la présente étude, nous pouvons conclure sans hésiter que notre hypothèse de recherche s'est confirmée. En effet, il apparaît clairement qu'une initiation explicite des étudiants à l'apprentissage coopératif favorise à la fois une meilleure perception du travail en équipe, de la coopération entre les pairs, ainsi qu'un plus grand engagement dans l'apprentissage et de meilleurs résultats scolaires.

CONCLUSION

Cette dernière partie de notre recherche débute d'abord par un résumé du cheminement de l'étude. Ensuite, une synthèse des résultats obtenus est présentée, puis les limites de la recherche sont précisées. Enfin, des propositions liées à notre étude sont formulées.

La problématique qui a donné lieu à l'étude mettait l'accent sur le manque de formation appropriée aux habiletés et aux stratégies coopératives pour les étudiantes et les étudiants cambodgiens de première année d'études médicales. Ceux-ci ne savaient pas coopérer dans les activités proposées en équipe en enseignement du français langue étrangère (FLE). La recension des écrits sur le sujet en question amenait à penser que le fait d'utiliser l'apprentissage coopératif à la place du travail en équipe pourrait inciter les étudiantes et les étudiants à coopérer, à s'engager et à développer davantage leurs compétences académiques. De ce fait, une hypothèse et des objectifs de recherche ont été élaborés. Puis un modèle représentant les activités d'apprentissage coopératif a été développé et un devis quasi-expérimental a été mis en œuvre. Enfin, quatre types d'instruments de cueillette de données ont été administrés aux étudiants du groupe expérimental et aussi à ceux du groupe de contrôle (voir pages 89-99). Les résultats ont démontré que l'apprentissage coopératif en enseignement du français langue étrangère (FLE) conduisait les étudiants à développer leurs attitudes et habiletés de coopération

entre pairs, leurs comportements d'engagement face à la matière (FLE) et leurs compétences langagières beaucoup mieux que le travail en équipe traditionnel. L'analyse des résultats des comportements de coopération aux activités coopératives et en équipe a montré que «l'analyse du processus», un des cinq principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif élaborés par Johnson et Johnson, était plus marquée chez les étudiants du groupe expérimental. Les résultats obtenus permettent réellement de confirmer l'hypothèse de recherche. Notre modèle de formation à l'apprentissage coopératif a favorisé chez les étudiants le processus de développement des comportements de coopération entre pairs, des comportements d'engagement face à la matière enseignée (FLE) et des compétences en langue française.

En ce qui concerne les limites de la recherche, notre étude en retient quatre. La première met l'accent sur la courte période de notre intervention sur le terrain. Nous n'avons réalisé en effet que sept séances et demie (15 heures) d'apprentissage coopératif auprès des étudiants du groupe expérimental, au lieu des 14 séances (28 heures) que nous avions préalablement prévues. En fait, pour faire vivre suffisamment et efficacement aux étudiants cette nouvelle expérience de travail en coopération, il faudrait une durée d'intervention assez longue. Quant à la deuxième limite, elle porte sur la non standardisation des tests d'évaluation continue en expression orale en FLE des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle effectués par leurs professeurs responsables (voir p. 92-93). Il convient de rappeler en effet que les évaluateurs ne se sont pas concertés préalablement afin de se donner une grille commune d'évaluation et que, par conséquent, il n'est pas possible de savoir dans quelle mesure ils ont fait appel aux mêmes critères d'évaluation. Il convient donc d'interpréter

ces résultats avec toute la prudence qu'impose l'absence d'un outil commun d'évaluation. La troisième limite met l'accent sur les outils de collecte de données qui n'ont pas fait l'objet de validation auprès d'experts ce qui aurait contribué à accroître la validité de construit de ces instruments. Enfin, la dernière limite est liée au fait que dans le cadre de notre étude, nous n'avons pas étudié les comportements d'interaction des étudiants qui se manifestaient au moment où les activités se passaient en classe et spécialement dans chaque équipe coopérative. Il aurait été très intéressant de le faire pour qu'on puisse analyser les comportements d'interaction en parallèle avec les réponses données par les étudiants via le questionnaire «Expression orale» qui vise l'évaluation des perceptions relatives aux comportements de coopération entre les pairs.

Si nous devions refaire une étude semblable, notre intervention éducative auprès des étudiants s'étalerait sur une plus longue durée puisque la mise en application et la maîtrise d'un comportement et d'une stratégie de coopération demandent beaucoup de temps. Dans le cadre de notre étude, les étudiants ont été initiés à l'apprentissage coopératif, mais il faudrait leur faire vivre suffisamment d'expériences pour qu'ils puissent intérieuriser les connaissances qu'ils ont acquises et les adapter correctement. Les résultats des analyses révèlent que les étudiants du groupe expérimental sont capables de développer les perceptions des comportements de coopération entre les pairs et d'engagement à la matière (FLE). Or, ces perceptions ne sont pas encore suffisantes pour assurer la maîtrise des comportements acquis afin qu'ils puissent s'en servir efficacement dans leur cheminement d'études. Ils devraient évidemment les utiliser régulièrement, voire constamment (Lise, 1991). Selon les études de Hensler (1992) et de Viau (1994), l'enseignement des stratégies doit être effectué tout au long de

l'année scolaire et si possible intégré à l'enseignement des autres matières au programme.

Une autre recherche sur l'enseignement des stratégies et des habiletés coopératives auprès des étudiants qui acquièrent une formation médicale en français langue étrangère (FLE) devrait être entreprise sur une période d'une année complète pour analyser non seulement les retombées pédagogiques de cette nouvelle méthode coopérative et les rendements académiques des apprenants participants, mais aussi mesurer le niveau d'engagement des apprenants face à la matière enseignée (FLE). Dans notre présente étude, l'analyse des résultats concernant les perceptions liées aux comportements d'engagement ne révèlent pas de différences statistiquement significatives. Cependant, sur une période plus longue, ces dernières auraient été mises en évidence. Pour ce faire, il serait fort intéressant que les deux groupes d'étudiants soient bien formés de sorte que le nombre de filles et de garçons soit proportionnel et que les instruments de collecte de données, surtout les questionnaires, soient validés à l'avance auprès d'échantillons d'étudiants pour assurer leurs coefficients de fiabilité et de faisabilité (tout cela n'est pas le cas dans notre présente étude en raison d'un manque de temps).

Cette étude se veut une modeste contribution pour le développement des pratiques des méthodes du travail en équipe en enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge. Elle tente de répondre non seulement aux besoins des professeurs de FLE de l'USS, mais aussi à d'autres enseignants qui œuvrent dans des contextes similaires ou bien dans des disciplines différentes de la nôtre et qui s'attendent à ce que leurs apprenants coopèrent

spontanément et réalisent efficacement les tâches proposées collectivement qu'elles soient scientifiques, médicales ou linguistiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S. et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Arcand, D. (2003). *Élaboration d'une activité coopérative : L'apprentissage coopératif*. Disponible sur l'Internet le 27 juin 2004 : http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/t_base.htm#anchor416034
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. et Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Baudrit, A. (2002). *Le Tutorat, Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a.
- Bernier, J.J. (1985). *Théorie des tests : Principes et techniques de base* (2^e Éd.). Chicoutimi (Québec) : Gaëtan morin éditeur.
- Bo, C-S. (1999). Women and Leadership. *Second Congrès National de la Recherche Socio-Culturelle sur le Cambodge*, février, pp. 16-24.
- Boucher, G. (1995). *Étude exploratoire d'un modèle d'enseignement favorisant l'apprentissage coopératif en musique au secondaire*. Thèse de doctorat (inédite), université de Montréal, Québec.
- Boudreault, P. (2000). La recherche quantitative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke (Québec) : Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 141-170.
- Bujold, N. (1991). Style d'intervention pédagogique, relations professeurs-étudiants et engagement par rapport à la discipline. Thèse de doctorat (inédite), Université Laval, Québec.
- Carugatif, F. et Mugny, G. (1985). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (Éd.) : *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- Clarke, J., Wideman R. et Eadie, S. (1992). *Apprenons ensemble : l'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

- Cooper, J. et Mueck, R. (1990). Student Involvement in Learning: Cooperative Learning and College Instruction. *Journal on Excellence in College Teaching*, Vol. 1, pp. 68-76.
- Coopération-Mosaïque (2001). *Définition et avantages de la pédagogie de la coopération*. Disponible sur l'Internet le 31 juillet 2004 : http://www.cooperation-mosaique.com/cooperation/description_2.htm#
- Crête, J. (2003). L'éthique en recherche sociale. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^e Éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 243-265.
- Cuenin, S. (1996). *L'accès à l'enseignement supérieur*. Phnom Penh : Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge.
- Daniel, M-F. (1996). La dimension morale de la coopération. In M-F. Daniel et M. Schleifer, *La coopération dans la classe : Étude du concept et de la pratique éducative*. Montréal : Éditions Logiques.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning Strategy Research. In J.W., Segal, S.F., Chipman et R. Glaser, *Thinking and Learning Skills* (Vol. 1). Hillsdale (NJ): Erlbaum, p. 209-239.
- Dayhaw, L-T. (1969). *Manuel de statistique*, (4^e édition). Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Dedic, H., Rosenfield, S., D'Apollonia, S. et De Simone, C. (1994). Using Cooperative Concept Mapping in College Science Classes. *Cooperative Learning and College Teaching*, Vol. 4, pp. 12-15.
- De Ketela, J-M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a.
- Dewey, J. (1983). Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation. Lausanne : L'Age d'homme.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions.
- Doise, W. et Mugny, G. (1975). Recherches sociogénétiques sur la coordination d'actions interdépendantes. *Revue Suisse de Psychologie*, Vol. 34, pp. 160-174.
- Doyon, M. (1994). L'apprentissage coopératif : une innovation pédagogique à l'école Chomedey-de Maisonneuve. *Dimension*, Vol. 15, n° 4, p. 4-5.
- Évangéliste-Perron, C., Sabourin, M. et Sinagra, C. (1996). *Apprendre la démocratie : Guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, Vol. 30, n° 2, pp. 1-21.
- Garnier, C., Schleifer, M., Carbonneau, F.-L. et Sykes, P. (1998). La coopération existe-t-elle dans les classes de philosophie pour enfants ? *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 23, n° 4, pp. 373-389.
- Garnier, C., Latour, Ferraris, A.J., et Quesnel, M. (1991). *Rôle des activités ludiques dans le développement des composantes comportementales et représentationnelles de la coopération*. Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal, (Cirade).
- Gaudet, D. (1998). *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Gauthier, D. et Poulin, J-R (2003). La spécificité de l'enseignement des mathématiques en adaptation scolaire : analyse didactique d'une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques au primaire réalisée dans un contexte d'intégration scolaire. *Éducation et francophonie*, Vol. 32, n° 2, pp. 1-11.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F. et Basque, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. In C. Deaudelin et T. Nault : *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 29-53.
- Hensler, H. (1992). *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*. Thèse de doctorat (inédite), Université de Montréal, Québec.
- Howden, J. et De Jocas, S. (1994). *Une comparaison des volets en apprentissage coopératif*. Montréal: Mosaïque: Consultants en éducation.
- Howden, J. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences: enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. (2002), *Cultiver la collaboration*, Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Huberman, A.M. et Miles, B.M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, s.a.
- Hunt, C.W. (1987). *Teaching and Learning in the Affective domain: A review of the Literature*. Washington: ED 288 871.

- Huot, R. (1992). *La pratique de recherche en sciences humaines : méthodes, outils, techniques*. Boucheville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1987). *Creative conflict*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1989a). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1989b). *Leading the cooperative school*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1990a). What is cooperative learning ? In M. Brubacher, R. Payne and K. Rickett (Ed.), *Perspectives on small group learning*. Oakville, Ontario: Rubicon Publishing Incorporated, p. 68-80.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1990b). Cooperative Classroom. In M. Brubacher, R. Payne and K. Rickett (Ed.), *Perspectives on small group learning*. Oakville, Ontario: Rubicon Publishing Incorporated, p. 119-131.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1991). *Joining together: Group theory and group skills* (4th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1994). «An Overview of Cooperative Learning». In J.S. Thousand, R.A. Villa et A.I., Nevin (Ed.), *La créativité et l'apprentissage collaboratif*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing co. , p. 31-44.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1998). Un survol de l'apprentissage coopératif. In J.S. Thousand, R.A. Villa et A.I., Nevin (Éd.), *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Éditions Logiques, p. 103-133.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Holubec, E.J. (1988). *Coopération in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, R.T., Johnson, D.W. et Holubec, E.J. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, R.T., Johnson, D.W. et Holubec, E.J. (1991). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, R.T., Johnson, D.W. et Holubec, E.J. (1992). *Advanced Cooperative Learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Holubec, E.J. (1993a). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom* (4th Ed.). Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Holubec, E.J. (1993b). *Cooperation in the Classroom* (6th Ed.). Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

- Kagan, S. (1985). Co-op Co-op: A Flexible Cooperative Learning Technique. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb et R. Schmuck, *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York, Plenum.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. University of California, Riverside: Resources for Teachers Inc.
- Kahl et Woloshyn (1994). Using Elaborative Interrogation to Facilitate Acquisition of Factual Information in Cooperative Learning Settings: One Good Strategy Deserves Another, *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 8, n° 5, pp. 465-478.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus Group: A practical guide for applied research* (2nd Ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Lamontagne, M. (1996). L'influence des jeux de rôles en techniques policières sur l'engagement de l'élève par rapport à ses cours. Mémoire de maîtrise (inédit), Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
- Lamoureux, A. (1992). *Une démarche scientifique en sciences humaines : méthodologie*. Montréal : Éditions Études Vivantes.
- Lamy, D. (2002). L'apprentissage coopératif : un pas vers la classe équitable. *Vie pédagogique*, n° 122, pp. 33-34.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- Lise, S.-P. (1991). *Effets de l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives sur les méthodes de travail des élèves en mathématiques au collégial*. Essai de Maîtrise en éducation (inédit), Université de Sherbrooke, Québec.
- Maloney, J. (1995). A call for placement options. *Educational Leadership*, déc. 1994/jan.1995, pp. 25-26.
- Marchive, A. (1996). S'entraider ou travailler seul : qu'en pensent les élèves ? *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 29, n° 3, pp. 5-26.
- Martin, P-R. et Dy, D. (1999). *Parler le cambodgien, Comprendre le Cambodge : culture, tradition, langage, communication*. Régissy Éditions (Imprimé au Cambodge).
- McDonald, B.A., Dansereau, D.F., Garland, J.C., Holley, C.D. et Collins, K.W. (avril, 1979). *Peer Learning and Transfer of Text Processing Skills*. Présenté à la rencontre annuelle de la American Educational Research Association, San Francisco.
- McDuff, C. (1997). Enseigner, c'est aussi animer ! Apprendre, c'est plus qu'écouter ! *Vie pédagogique*, n° 105, pp. 13-16.

- Ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des Sports du Cambodge (1996). *Les programmes de base pour le primaire*. Phnom Penh : Institut de Recherche.
- Ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des Sports du Cambodge (1998). *Guide des établissements universitaires du Cambodge*. Phnom Penh : Département de l'Enseignement supérieur du MEJSC.
- Ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des Sports du Cambodge (2003). *Education Indicators 1999-2003*. Phnom Penh: EMIS Center, Department of Planning, MoEYS.
- Morgan, D.L. (1998). *The Focus Group Guidebook: Focus Group Kit*. California: Sage Publications, Inc.
- Moscovici, S. et Ricateau, P. (1972). Conformité, minorité, et influence sociale, in S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Librairie Larousse.
- Nevin, A.I., Thousand, J.S. & Villa, R.A. (1998). Introduction à la planification créatrice de leçons en apprentissage en groupe coopératif. In J.S. Thousand, R.A. Villa et A.I. Nevin (Ed.), *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Éditions Logiques, p. 325-387.
- Perret-Clermont, A-N. et Mugny, G. (1985). En guise de conclusion : Effets sociologiques et processus didactiques. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Perter Lang.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Librairie Armand Colin.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pich, Y. (1998). *Jeu de rôles dans une classe de débutants cambodgiens du Département d'Études Francophones*. Rapport de stage pédagogique de maîtrise de FLE (inédit), Université de Rouen, Rouen (France).
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, Vol. 24, pp. 58-80.
- Poulin, J-R., Gauthier, D., Blackburn, H., Blackburn, P., Bouchard, A., Couture, P. et Potvin, C. (2002). L'interaction entre pairs dans le cadre d'ateliers d'apprentissage coopératif des mathématiques réalisés dans les classes ordinaires du primaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 20-26.
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Reid, J., Forrestal, P. et Cook, J. (1984). *Small Group Work in the Classroom*. Perth (Western Australia), Education Department of Western Australia. Disponible en français: *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*, 1993. Québec : Beauchemin.
- Rieck, W.A. et Dugger-Wadsworth, D.E. (1999). Foreign Exchange. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 35, n° 1, pp. 22-28.
- Ros, S. (1999). *Les juridictions cambodgiennes et la protection des droits de la femme*. Disponible sur l'Internet le 20 juin 2004 : <http://www.univ-tlse1.fr/publications/Colloques/Juridiction/DtFemme.html>
- Sharan, Y. et Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York : Teachers College Press.
- Sharan, S. et Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A group-Investigation-Method of Cooperative Learning in the Classroom. In S. Sharan, P. Hare, C.D. Webb et R. Hertz-Lazarowitz, *Cooperation in Education*. Provo (UT) : Brigham Young University Press.
- Sharan, S. et Hertz-Lazarowitz, R. (1982). Effects of an Instructional Change Program on Teachers'behavior, Attitudes and Perceptions. *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 18, pp. 185-201.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (4^e Éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 293-316.
- Schubauer-Leoni, M-L. (1989). Problématisation des notions d'obstacle épistémologique et de conflit socio-cognitif, In N. Bednarz et C. Garnier (Éd.), *Construction des savoirs : Obstacle et conflits*, Montréal : Agence d'ARC Inc.
- Sieang, P. (2000). *Étude exploratoire sur l'enseignement des stratégies reliées à la lecture de textes scientifiques en français langue étrangère*. Mémoire de maîtrise (inédit), Université de Sherbrooke, Québec.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, Vol. 48 (fév.), pp. 71-81.
- Slavin, R.E. (1990). Learning together. *The American Schoolboard Journal*, Vol. 177, n° 8, pp. 22-23.
- Slavin, R.E. (1986a). *Using Student Team Learning* (3^e Éd.). Baltimore : John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Slavin, R.E. (1986b). Best-Evidence Synthesis : an alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher*, Vol. 15, n° 9, pp. 5-11.

- Slavin, R.E. (1984). Combining Cooperative Learning and Individualized Instruction: Effects on Student Mathematics Achievement: Attitudes and Behaviors. *Elementary School Journal*, Vol. 48, n° 5, pp. 71-82.
- Slavin, R.E. (1983a). *Cooperative Learning*. New York : Longman.
- Slavin, R.E. (1983b). When does cooperative learning increase student achievement ? *Psychological Bulletin*, Vol. 94, pp. 429-445.
- Smedslund, J. (1966). Les origines sociales de la décentration. In F. Bresson et M. De Montmollin (Éd.), *Psychologie et épistémologie génétiques*. Fascicule 1: *Thèmes piagétiens*. Paris: Dunod, p. 159-167.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération* (2^e Éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- St-Pierre, M., Beaumont, L., Simard, R., Vadnais, I. et Émond, F. (1997). La pédagogie coopérative en milieu spécialisé : apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre au Centre François-Michelle. *Vie pédagogique*, n° 102, pp. 14, 43-44.
- Stevahn, L., Bennett, B. et Rolheiser, C. (1995). *L'apprentissage coopératif: rencontre du cœur et de l'esprit*. Toronto : Educational Connections et Bothell : Professional Development Associates.
- Stainback, S., Stainback, W. et Jackson, H.J. (1992). Toward Inclusive Classrooms. In S. Stainback et W. Stainback (Ed.), *Curriculum Consideration in Inclusive Classrooms – Facilitating Learning for all Students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., p. 3-17.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thousands, J.S., Villa, R.A. et Nevin, A.I. (1998). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Udvari-Solner (1998). Un modèle de prise de décision quant à l'adaptation du cursus aux groupes coopératifs. In J.S. Thousands, R.A. Villa et A.I. Nevin, *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Éditions Logiques, p. 167-211.
- Vanoye, F. (1976). *Travailler en groupe*. Paris : HATIER.
- Vergason, G.A. et Anderegg, M.L. (1993). In my dreams : A second Look at Inclusion and Programming. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, Vol. 18, n° 4, pp. 296-198.
- Vermes, C. (2003). *La scénarisation des cours en français médical à travers l'utilisation de diaporamas*. Rapport pédagogique de Maîtrise de Français Langue Étrangère (inédit), Université de Rouen, Rouen (France).

- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan morin éditeur.
- Vygotsky, L. (1985/1934). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales.
- Wade, S.E. et Zone, J. (2000). Creative Inclusion Classrooms : An overview. In S.E. Wade et J. Zone (Ed.), *Inclusive Education*. Mahwah, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 3-28.
- Wang, M.C. (1992). *Adaptive Education Strategies*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

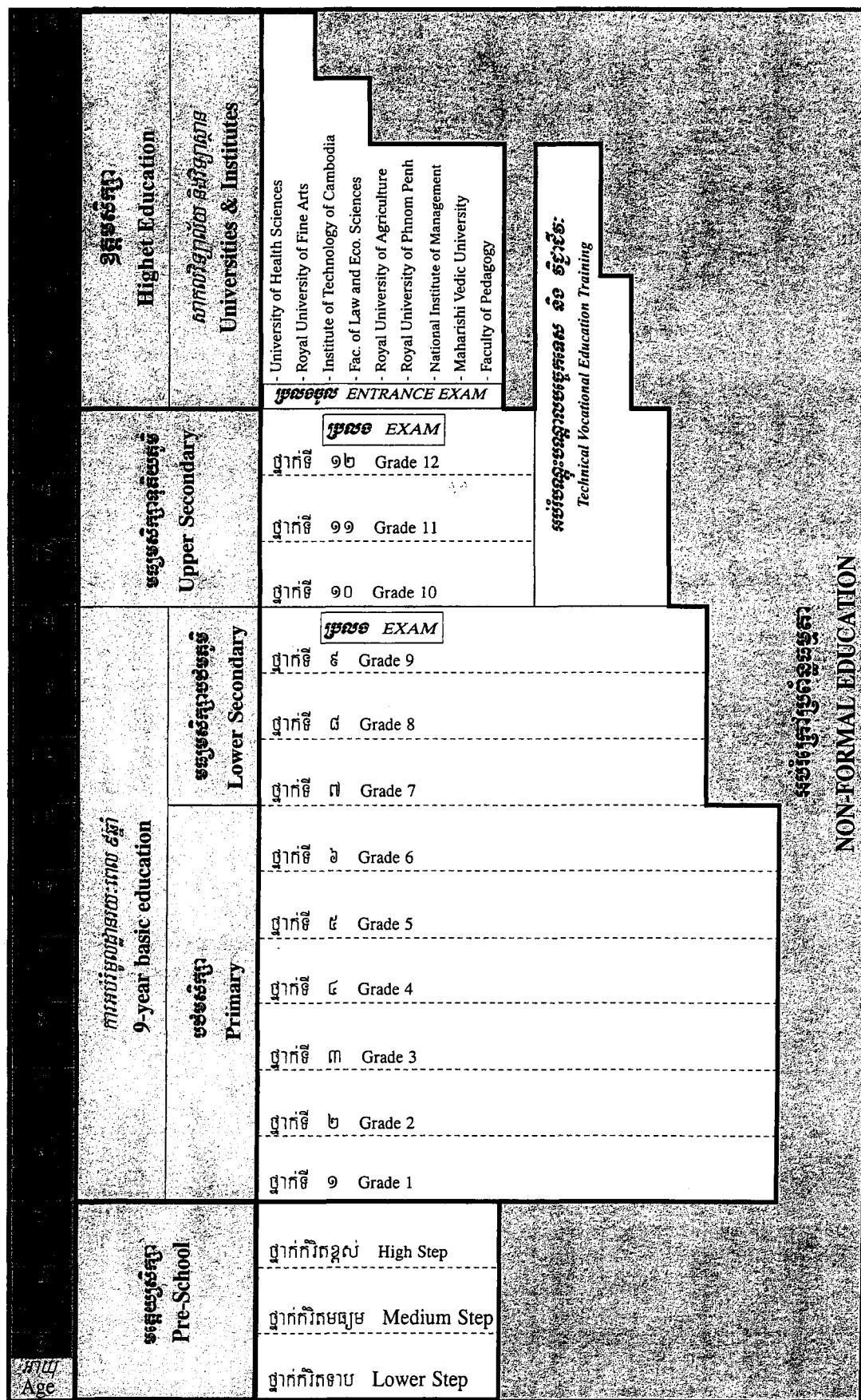
ANNEXE A

Le système de l'Éducation nationale du Cambodge

ក្រុមជំនាញអង់គ្លេសកម្ពុជា

170

EDUCATION SYSTEM IN CAMBODIA



ANNEXE B

**L'enseignement/apprentissage des sciences médicales et des langues étrangères
à l'Université des Sciences de la Santé du Cambodge**

**Enseignement/apprentissage des sciences médicales et des langues étrangères
à l'Université des Sciences de la Santé du Cambodge**

| Disciplines | Diplômes | Durée d'études | Langues étrangères utilisées |
|---------------------------|---|-----------------------|--|
| MÉDECINE | Diplôme de certificat d'études spéciales | 10 ans | Français et Anglais (obligatoires) |
| | Diplôme de Docteur en Médecine | 8 ans | Français (obligatoire) Anglais (facultatif) |
| | Certificat de fin d'Étude de Sciences médicales | 6 ans | |
| PHARMACIE | Diplôme de Docteur en Pharmacie | 6 ans | Français (obligatoire) Anglais (facultatif) |
| | Certificat de fin d'Étude de Sciences pharmaceutiques | 4 ans | |
| ODONTOSTOMATOLOGIE | Diplôme de Docteur en Odontostomatologie | 8 ans | Français (facultatif) Anglais (obligatoire) |
| | Certificat de fin d'Étude de Sciences dentaires | 6 ans | |

ANNEXE C

Le certificat d'éthique de la recherche



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec, Canada
G7H 2B1

www.uqac.ca

Comité d'éthique de la recherche

Le 2 novembre 2004

Monsieur Kravong Im
867, rue Père Champagnat, appartement 2
Saguenay, arr. Jonquière (Québec)
G7H 3P5

OBJET : Approbation – Certification éthique

Projet : L'initiation à l'apprentissage coopératif et son impact sur le développement de la compétence langagière d'étudiants de première année d'études médicales en FLE à l'USS du Cambodge

N/Dossier : 602.66.01

Monsieur,

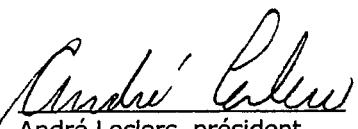
Lors de sa réunion qui s'est tenue le 15 octobre 2004, le Comité d'éthique de la recherche a étudié votre projet de recherche cité en rubrique. Il a alors été décidé d'approuver votre projet et ce, sous réserve de remplir la condition suivante :

- Indiquer sur la déclaration de consentement le nom de votre directrice de recherche et les coordonnées du Comité d'éthique de la recherche.

Ayant satisfait la condition demandée, nous vous délivrons le présent certificat d'éthique lequel est valide jusqu'au **1 novembre 2005**.

Nous vous rappelons que toute modification au protocole d'expérience et /ou aux formulaires joints à ce protocole d'expérience doit être approuvée par le Comité d'éthique de la recherche. Également, veuillez noter que vous devez transmettre au Comité, **annuellement**, un rapport sur l'état de votre projet en utilisant le formulaire disponible à cet effet sur le site **web** de l'Université.

En vous souhaitant la meilleure des chances dans la poursuite de vos travaux, veuillez accepter, Monsieur, nos salutations distinguées.


André Leclerc, président

cc: Monique L'Hostis, professeur ✓
/mjd directrice de recherche

ANNEXE D

**Fiche pédagogique (documents 1, 2 et 3) et Grille d'analyse a posteriori des
activités d'enseignement d'apprentissage coopératif réalisées en
enseignement du français langue étrangère (FLE)**

FICHE PÉDAGOGIQUE

Population visée : Étudiants de PCE-1 groupe 2

Matière enseignée : Expression orale (E.O.)

Objectif de travail : Présenter des personnes

Objectif linguistique : il/elle s'appelle...; il/elle a...; il/elle est...; il/elle habite...;

Habilités coopératives : se mettre d'accord, encourager les autres, demander le droit de parler.

Matériel : 1 feuille de travail (consigne+rôles) et 1 feuille blanche par équipe.

Démarche pédagogique

1^{ère} étape : Choisir une leçon

Expression orale : présenter un/des personne(s) (Champion 1, unité 1)

2^e étape : Prendre des décisions

a- Taille des groupes et répartitions des étudiants

Le prof fait travailler les étudiants en groupes de quatre. Le groupe est hétérogène selon le sexe, les talents et la performance en français, c'est-à-dire 1 étudiant fort, 2 moyens et 1 faible.

b- Temps passé en groupe

Les étudiants restent en équipe pendant une séance de cours de 2 heures :

- Explication (apprentissage coopératif+habilités coopératives) : 60 mn
- Préparation du travail : 20 mn
- Passation des équipes : 25 mn
- Autoévaluation et évaluation la productivité : 15 mn

c- Aménagement de la classe

Les étudiants placent leurs chaises à accoudoir en cercle en s'assurant qu'il y ait assez d'espace entre groupes pour permettre à l'enseignant de circuler facilement.

d- Matériel pour chaque équipe

Une feuille de photocopie sur laquelle il y a une consigne de travail et d'une description des 4 rôles à jouer en équipe coopérative (présentateur, chronométreur, vérificateur, secrétaire) (voir document 1 ci-joint) et une feuille blanche seront distribuées à toute équipe.

3^e étape : Donner la leçon

a- Tâches

Les étudiants travaillent en groupe de quatre. Chaque groupe prépare une présentation de ses membres. Chaque étudiant se présente devant ses coéquipiers, la/le secrétaire note la présentation de tout le monde, y compris de la sienne sur la feuille blanche, puis le vérificateur la vérifie sérieusement et la valide finalement (s'il y a un problème quelconque, le groupe entier devrait la revoir ensemble). Enfin, ce dernier donne la feuille au présentateur ; celui-ci la lit silencieusement pour pouvoir faire une présentation orale devant la classe.

b- Interdépendance positive

- Après avoir regroupé les étudiants en équipe de 4 personnes, le prof leur enseigne des habiletés sociales en traçant un tableau en «T» au tableau blanc : se mettre d'accord, encourager les autres, demander le droit de parler. Il est important de souligner que ce sont les étudiants qui réfléchissent sur les habiletés en question (ce qu'on voit et ce qu'on dit) avec l'accompagnement de l'enseignant.
- Ensuite, le prof désigne, dans chaque groupe, un rôle à jouer à chaque équipier : présentateur, chronométreur, vérificateur, secrétaire.

c- Responsabilisation individuelle

Inciter les étudiants à bien utiliser leurs habiletés coopératives apprises au début de la séance et à bien respecter leur rôle désigné dans le travail d'équipe coopérative.

4^e étape : Suivre le déroulement

a- Observation des manifestations des comportements souhaités

Le prof cherche les manifestations des comportements souhaités par tout groupe d'étudiants, puis il intervient si nécessaire pour les aider à bien les utiliser.

b- Observation

- Le prof passe d'une équipe à l'autre et observe si les étudiants utilisent les habiletés sociales souhaitées ;
- Le prof écoute les étudiants exposer les problèmes qu'ils rencontrent ;
- Le prof intervient au besoin pour les aider à résoudre les problèmes concernant la présentation (vocabulaire inconnu, etc.) ou les habiletés sociales qu'ils sont censés utiliser.

c- Rétroaction

Le prof donne oralement une rétroaction sur les problèmes liés à la tâche ou sur les difficultés éprouvées par les étudiants dans l'utilisation des habiletés sociales.

5^e étape : Évaluer les résultats

- Chaque étudiant remplit à la fois une grille d'autoévaluation et d'évaluation de partenaires (voir document 2 ci-joint);
- Le prof demande également aux membres de chaque groupe d'évaluer leur productivité en utilisant la grille de réflexion sur la productivité du groupe (voir document 3 ci-joint) inspirée de la grille élaborée par Abrami *et al.* (1996, p. 111) ;
- Le prof responsable de la classe évalue la capacité langagière des étudiants lors de leur passation orale devant la classe.

DOCUMENT 1

Consigne : Vous, étudiants cambodgiens, êtes invités à la fête de la Francophonie à Paris en France. Lors du commencement de la fête, le représentant d'étudiants de chaque pays se présente et présente ses coéquipiers aux auditeurs internationaux. Par groupe de quatre, préparez une présentation orale, puis jouez-la oralement. Vous avez 20 minutes pour préparer ce travail en équipe.

| Type de rôles | Description |
|-------------------------|---|
| Lecteur | Il s'occupe de lire la consigne du travail et de l'expliquer aux coéquipiers, puis il lit la tâche que les membres du groupe ont réalisé ensemble pour fin la valider. |
| Gardien du temps | Il fait remarquer au groupe que le temps passe et qu'il reste tant de minutes. Il éveille le groupe à suivre les étapes de travail dans le temps bien déterminé. |
| Facilitateur | Il observe si tous les membres du groupe peuvent formuler leurs idées ou leurs phrases. Il s'assure que les membres du groupe s'entendent sur le dialogue en les poussant à s'exprimer. |
| Secrétaire | Il note et organise des phrases et des idées de ses coéquipiers sous forme d'un dialogue sur la feuille blanche de l'équipe. Il donne ses notes au lecteur de relire avant de montrer à l'ensemble de l'équipe. |

DOCUMENT 2**Grille d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs**

| Titre du travail _____ | | | | | |
|--|----------------|----------------------------|-----|-----|-----|
| Votre nom : _____ | | | | | |
| Nom de vos partenaires : 1 _____ | | | | | |
| 2 _____ | | | | | |
| 3 _____ | | | | | |
| Attribuez à vos partenaires et à vous-même la cote que vous jugez appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilisez les échelles suivantes : | | | | | |
| A : exceptionnel | B : bon | C : acceptable | | | |
| D : moyen | E : faible | F : aucune contribution | | | |
| CRITÈRES | Autoévaluation | Évaluation des partenaires | | | |
| | | # 1 | # 2 | # 3 | # 4 |
| A bien mérité son rôle assigné pour le travail d'équipe | | | | | |
| A fait des suggestions et une rétroaction utiles | | | | | |
| A laissé les autres exprimer leurs idées et les a encouragés ; ne pas dominé ou intimidé les autres. | | | | | |
| A assuré l'interaction pertinente et sérieuse dans l'équipe. | | | | | |
| Cote globale pour la participation et la contribution au travail d'équipe. | | | | | |
| <i>Autres observations :</i> | | | | | |

DOCUMENT 3**Grille de réflexion sur la productivité du groupe**

Nom du groupe : _____

1- Utilisation efficace du temps alloué :

- a- le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire
- b- le temps a été bien utilisé dès que le groupe a su où il allait
- c- aucune perte de temps (le groupe a été droit au but)

2- Élaboration des idées :

- a- le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées
- b- un ou deux membres ont imposé leurs idées
- c- les idées ont été encouragées et bien exploitées

3- Capacité de prendre des décisions :

- a- peu de décisions (pas d'entente)
- b- le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait
- c- bonne entente

4- Participation :

- a- peu d'interaction (chacun a travaillé de son côté)
- b- un ou deux membres ont fait tout le travail
- c- tout le monde a participé au travail

5- Productivité générale :

- a- tâche non réalisée (objectif non atteint)
- b- tâche réalisée, objectif atteint mais de justesse
- c- séance très productive

Commentaires :

GRILLE D'ANALYSE A POSTERIORI
(Fiche pédagogique)

1) Compétences scolaires développées

Expressions liées à la présentation d'une/des personne(s) : il/elle s'appelle...; il/elle est...; il/elle habite...; il/elle a...; etc.

2) Compétences sociales développées

Se mettre d'accord, encourager les autres, demander le droit de parler.

3) Décisions à prendre avant l'activité (en s'appuyant sur l'ingénierie didactique de l'Artigue)

- *Déterminer le nombre d'étudiants par groupe* : 4 étudiants/groupe (5 groupes de 4 et 1 groupe de 5, au total, 25 étudiants/classe)
- *Déterminer la façon de les regrouper* : Groupe hétérogène au niveau des talents, des sexes et de la compétence langagière en FLE (1 étudiant fort, 2 moyens, 1 faible).
- *Organisation de la salle de classe* : les étudiants déplacent leurs chaises à accoudoir pour en remettre 4 par groupe en forme ronde afin d'assurer la position de face-à-face.
- *Schéma* :

| Gr.1 | Gr.2 | Gr.3 |
|------|------|-------|
| ☺ ☺ | ☺ ☺ | ☺ ☺ |
| ☺ ☺ | ☺ ☺ | ☺ ☺ |
| | | |
| Gr.4 | Gr.5 | Gr.6 |
| ☺ ☺ | ☺ ☺ | ☺ ☺ |
| ☺ ☺ | ☺ ☺ | ☺ ☺ ☺ |

4) Description des outils de travail

Chaque groupe recevra une feuille de photocopie de travail sur laquelle il y a une consigne et une description des 4 rôles désignés aux membres dans le groupe coopératif (voir document 1 joint à la fiche pédagogique) et une feuille blanche pour inscrire le travail finalisé par le groupe. Du côté du professeur, il trace un tableau en forme en «T» au tableau blanc pour enseigner chaque habileté coopérative. Sur ce tableau en «T», les étudiants vont déterminer les habiletés sociales portant sur ce qu'on voit et ce qu'on dit.

Exemple 1 : Se mettre d'accord (l'habileté coopérative à faire acquérir)

| Ce qu'on voit | Ce qu'on dit |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Signe de tête/hocher la tête; - Désignation d'une chose avec le doigt; - Sourire/ la bonne mine | <ul style="list-style-type: none"> - d'accord, c'est super, c'est parfait, ...; - je suis d'accord avec cette idée mais non avec celle-là ; si l'on réunissait les deux ? - bon, j'accepte ton idée même si elle est différente de la mienne; - est-ce que tout le monde est d'accord, ... |

Exemple 2 : Encourager les autres (l'habileté coopérative à faire acquérir)

| Ce qu'on voit | Ce qu'on dit |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Regarder la personne et montrer le pouce ; - Sourire/avoir une bonne mine | <ul style="list-style-type: none"> - Super ! Génial ! Bonne idée ! tu as raison...; - Ce n'est pas mal ton idée, continue ! On a presque terminé le travail, essayons encore ! Félicitation pour ta super idée ! Bravo, vous êtes/tu es fort(s) ! Tu parles bien ! |

Exemple 3 : Demander le droit de parler (l'habileté coopérative à faire acquérir)

| Ce qu'on voit | Ce qu'on dit |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Lever la main/déposer le stylo au centre de la table; - Regarder tout le monde et faire des gestes avec la main. | <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que je peux parler, s'il vous plaît ? Écoutez-moi, s'il vous plaît ! ...; - Laissez-le parler, s'il vous plaît ! Est-ce que je pourrais m'exprimer ? Laisse-moi m'exprimer, s'il vous plaît ! |

5) **Scénario (séquence d'enseignement) :**

A- Préciser le nombre de périodes d'apprentissage nécessaires pour permettre l'atteindre des compétences ciblées. Déterminer aussi la durée de chaque période :

Les activités pédagogiques sont prévues pour une séance de deux heures dans le cours intitulé «Expression orale». Cette durée se divise en quatre périodes d'apprentissage. La première prend 60 minutes, la seconde 20 minutes, la troisième 25 et la dernière 15 minutes.

B- Déterminer le contenu notionnel de chacune des périodes :

La première période (60 mn) vise à expliquer les cinq composantes de l'apprentissage coopératif et aussi à enseigner les habiletés sociales nécessaires citées précédemment. La seconde période (20 mn) est pour la préparation de la tâche en équipe. La troisième période (25 mn) est destinée à la passation des activités de présentation orale en équipe devant la classe, et enfin, la dernière période (15 mn) est réservée pour l'autoévaluation et l'évaluation des pairs ainsi que l'évaluation de la productivité de l'équipe.

C- Décrire les modalités d'intervention prévues par l'enseignant (Quelles seront les consignes, les explications ? Comment seront-elles données ? Comment seront

distribués les rôles et les responsabilités ? Quelles seront les tâches proposées aux étudiants ? Sous quelles formes seront-elles présentées ? Comment l'interdépendance positive sera-t-elle assurée ? Comment sera assuré l'accompagnement des élèves pendant l'activité ? Sous quelle(s) forme(s) devra être présenté le travail de l'équipe ? Comment seront évalués les apprentissages des étudiants) :

La consigne sera donnée sur une feuille de travail (voir document 1 joint à la fiche pédagogique) dont chaque équipe recevra une. Une fois la distribution de cette feuille de travail est terminée, le prof demande aux étudiants de lire silencieusement la consigne avec leurs membres de groupe. Si un ou deux membres ne la comprennent pas, les autres peuvent les aider. Au cas où un ou deux groupes ne la comprendraient pas, le prof l'explique à voix haute à tout le monde.

Pour l'activité proposée, les étudiants travaillent en groupe de quatre dont chacun prépare une présentation de ses membres. Chaque étudiant se présente devant ses coéquipiers, la/le secrétaire note la présentation de tout le monde, y compris de la sienne sur la feuille blanche, puis le vérificateur la vérifie sérieusement et la valide finalement (s'il y a un problème quelconque, le groupe entier devrait la revoir ensemble). Enfin, ce dernier donne la feuille au présentateur ; celui-ci la lit silencieusement pour faire une présentation orale devant la classe.

En ce qui concerne la responsabilité individuelle, chaque membre de l'équipe est responsable d'un rôle, soit le vérificateur, soit le gardien du temps, soit le présentateur, soit la secrétaire (voir document 1 joint à la fiche pédagogique). À la fin de la préparation, un représentant de chaque groupe fait une présentation orale (sans feuille de préparation) devant la classe.

Afin que l'interdépendance positive soit assurée, le prof enseigne d'abord des habiletés coopératives (se mettre d'accord, demander le droit de parler, encourager les autres) aux étudiants en traçant un tableau en forme en «T» au tableau blanc, puis il leur demande de réfléchir à ce qu'on voit et à ce qu'on dit pour chacune de ces habiletés. Le

prof note des phrases trouvées au tableau, puis les incite à les utiliser d'une manière efficace lors de leur préparation d'activités en équipe.

Au cours de l'activité réalisée en équipe, le prof circule dans la classe, écoute les équipiers parler en notant leurs difficultés rencontrées et aussi leurs comportements souhaités. Ensuite, il intervient auprès des étudiants en difficulté pour les aider à travailler avec leurs camarades.

À la fin de présentations, les étudiants seront invités à s'autoévaluer, à évaluer leurs partenaires et la productivité du groupe (voir documents 2 et 3 joints à la fiche pédagogique). Ces évaluations portent sur les habiletés coopératives utilisées lors des activités dans leur groupe et l'efficacité de leur travail en équipe. Tandis que les étudiants seront évalués, pour chaque objectif scolaire, à partir de leur passation aux activités orales en équipe devant le public classe par le prof responsable de la classe. Par conséquent, ces notes seront prises en compte parmi celles d'autres modules du FLE pour trouver une moyenne semestrielle puis annuelle pour chaque étudiante et étudiant.

D- Décrire les modalités d'intervention prévues par l'enseignant concernant les comportements sociaux (*Quelles sont les consignes, les explications ? Comment sont-elles données ? Comment sera assuré l'accompagnement des élèves pendant l'activité ? Comment sera évalué le développement des comportements sociaux chez les élèves ?*) :

Avant de faire travailler les étudiants dans leur groupe, le prof enseigne des habiletés sociales nécessaires à la mise en marche des activités de la présentation orale des personnes (se mettre d'accord, demander le droit de parler, encourager les autres). Le prof les enseigne en dessinant un tableau en «T», pour chaque habileté sociale, au tableau blanc (voir rubrique 4). Il est important de préciser que le prof incite les élèves à y réfléchir et à découvrir des expressions ou des vocabulaires liés à ce qu'on voit et à ce qu'on dit pour chacune des habiletés mentionnées ci-dessus. Après avoir rempli les tableaux en «T», le prof demande aux étudiants de les copier dans leur cahier, puis de les utiliser lors des activités en équipe.

Au cours des activités réalisées en équipe, le prof circule dans la classe, écoute les équipiers parler en notant leurs difficultés rencontrées et aussi leurs comportements sociaux souhaités. Ensuite, il intervient auprès des étudiants en difficulté pour les aider à travailler avec leurs coéquipiers. En outre, à la fin des présentations orales, le prof fait une rétroaction sur les habiletés bien utilisées et aussi sur les comportements sociaux qui demandent une amélioration à faire prochainement. À propos de l'évaluation des habiletés coopératives acquises, le prof fait passer aux étudiants deux grilles d'évaluation : grille d'autoévaluation et grille d'évaluation par les pairs.

E- Les comportements anticipés des élèves (*Prévoir quels seront les leaders; Comment l'information circulera dans l'équipe ? Quels seront les comportements verbaux et non-verbaux des étudiants ?*) :

Les étudiants seront très disciplinés et resteront du début jusqu'à la fin de l'activité dans leur équipe car ils ont soif d'apprendre la langue étrangère malgré leur niveau débutant en français, mais ils auront du mal à trouver des expressions et des vocabulaires liés à chaque habileté que le prof devrait leur faire acquérir. Il faut donc que l'enseignant les guide sérieusement et correctement en posant des questions ou en donnant des exemples en contexte pour stimuler leurs réflexions et leurs motivations d'apprendre. De ce fait, les étudiants vont s'enrichir et apprendre mutuellement des vocabulaires et des expressions liés à la façon dont on présente une tierce personne, et ils seront très habiles en s'exprimant grâce aux habiletés sociales acquises. Ils développeront adéquatement leurs habiletés de communication, ils seront à l'aise à parler avec leurs interlocuteurs et ce n'était pas le cas auparavant.

ANNEXE E

Le questionnaire «Expression orale» visant l'évaluation des perceptions des comportements de coopération des étudiants aux activités coopératives et en équipe en enseignement du français langue étrangère (FLE)

QUESTIONNAIRE

Le présent questionnaire vise à repérer les informations inhérentes au travail en équipe dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge.

Les prochains quarante-trois énoncés sont susceptibles de représenter les perceptions de vos comportements de coopération dans les activités coopératives ou en équipe dans le cours d'«**Expression orale**» (E.O.). Indiquez jusqu'à quel point chacun de ces énoncés correspond à vos perceptions des comportements de coopération en choisissant d'abord un échelon parmi ceux qui vous sont proposés dans la légende qui suit, puis cochez (✓) ou faites une croix (x) dans la case de votre choix. Répondez aussi honnêtement que possible.

- A- Cela ne correspond pas du tout à ce que je fais d'habitude;**
- B- Cela correspond passablement à ce que je fais d'habitude;**
- C- Cela correspond assez bien à ce que je fais d'habitude;**
- D- Cela correspond parfaitement à ce que je fais d'habitude;**
- E- Je ne sais pas.**

| Nº | LES ÉNONCÉS | ÉCHELLE | | | | |
|---------------------------------|---|---------|---|---|---|---|
| | | A | B | C | D | E |
| Interdépendance positive | | | | | | |
| 1 | Je m'implique activement dans la réalisation de la tâche avec mes partenaires. | | | | | |
| 2 | Je réponds aux questions de mes partenaires. | | | | | |
| 3 | Je contribue à la réalisation en apportant une aide utile à mes coéquipiers dans la réalisation des tâches qu'ils ont à réaliser personnellement. | | | | | |
| 4 | Je me comporte comme une personne qui est consciente de la nécessité de l'interdépendance positive. | | | | | |
| 5 | Lorsque c'est utile, j'interroge mes partenaires. | | | | | |
| 6 | Je cherche l'appui de mes partenaires dans la réalisation de l'activité commune. | | | | | |
| 7 | Je consulte mes partenaires uniquement après avoir réalisé tout seul l'ensemble de la tâche spécifique que j'ai accompli. | | | | | |

| Responsabilité individuelle | | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 8 | Je joue le rôle que l'équipe attend de moi. | | | | | |
| 9 | Je m'adonne souvent à des activités qui ne sont pas en lien avec la tâche. | | | | | |
| 10 | Je consacre mes efforts à la réalisation de la tâche. | | | | | |
| 11 | Je me comporte comme une personne consciente que le succès ou l'échec de l'équipe dépend en partie de mon implication. | | | | | |
| Interaction face à face | | | | | | |
| 12 | Je fais des suggestions. | | | | | |
| 13 | J'explique mon point de vue. | | | | | |
| 14 | J'échange des idées et des informations avec mes partenaires. | | | | | |
| 15 | Je donne des ordres ou des commandements à mes partenaires. | | | | | |
| 16 | Je n'interagis pas avec mes partenaires. | | | | | |
| 17 | Je parle à un ou à des partenaires. | | | | | |
| 18 | Je critique ouvertement et verbalement des opinions de mes partenaires. | | | | | |
| 19 | Je ne fais que noter des idées d'autrui sans aucune intervention verbale avec mes partenaires. | | | | | |
| 20 | Je résume ou reformule les idées de mes partenaires. | | | | | |
| 21 | Je sollicite l'opinion de mes partenaires. | | | | | |
| Habiletés sociales | | | | | | |
| 22 | Je fais en sorte que nos échanges conduisent à se mettre d'accord. | | | | | |
| 23 | Je fais appel aux forces et aux habiletés de mes partenaires. | | | | | |
| 24 | J'encourage mes partenaires verbalement. | | | | | |
| 25 | J'encourage mes partenaires par des manifestations physiques (ex : montrer la pouce, hocher la tête, etc.). | | | | | |
| 26 | Je fais l'effort pour comprendre les points de vue de l'autre. | | | | | |
| 27 | Je reçois positivement la critique lorsqu'elle est justifiée. | | | | | |
| 28 | J'exprime positivement et poliment mon insatisfaction ou mon mécontentement physiquement. | | | | | |
| 29 | J'exprime positivement et poliment mon insatisfaction ou mon mécontentement verbalement. | | | | | |
| 30 | Je laisse l'autre exprimer son point de vue sans lui couper la parole. | | | | | |
| 31 | J'écoute parler un ou des partenaires sans interagir verbalement et sans manipuler le matériel. | | | | | |
| 32 | Je me moque ou manque de respect à l'égard d'un ou de partenaires. | | | | | |
| 33 | Je critique des idées, mais pas de personnes. | | | | | |
| 34 | J'aide mes partenaires à s'exprimer, formuler clairement ses idées, expliquer ses points de vue, etc. | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|
| 35 | Je prête une oreille active. | | | | |
| 36 | Je me montre solidaire du groupe. | | | | |
| 37 | Je me soucie d'exprimer clairement mes idées. | | | | |
| Analyse du processus | | | | | |
| 38 | Je fais le bilan portant sur des points forts et des points faibles liés au travail en équipe. | | | | |
| 39 | J'évalue verbalement le processus de l'équipe. | | | | |
| 40 | Je fais mon autoévaluation liée à la contribution à la tâche en équipe. | | | | |
| 41 | J'évalue la participation d'un ou des partenaires à l'activité d'équipe. | | | | |
| 42 | J'évalue la productivité du groupe. | | | | |
| 43 | Je réfléchis sur la démarche du travail en équipe afin de trouver une amélioration convenable. | | | | |

ANNEXE F

**Le questionnaire «FLE» visant l'évaluation des perceptions des comportements
d'engagement des étudiants face à la matière d'enseignement
«le français langue étrangère» (FLE)**

QUESTIONNAIRE

Le présent questionnaire vise à repérer les informations liées à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge.

Les prochains trente énoncés sont susceptibles de représenter vos sentiments et vos perceptions par rapport à la matière d'enseignement «**le français langue étrangère**» (FLE). Indiquez jusqu'à quel point chacun de ces énoncés correspond à vos sentiments ou à vos perceptions en choisissant d'abord un échelon parmi ceux qui vous sont proposés dans la légende qui suit, puis cochez (✓) ou faites une croix (x) dans la case de votre choix. Répondez aussi honnêtement que possible.

- A- C'est tout à fait ce que je ressens ou perçois en général;**
- B- C'est assez ce que je ressens ou perçois en général;**
- C- C'est plus ou moins ce que je ressens ou perçois en général;**
- D- Ce n'est pas du tout ce que je ressens ou perçois en général.**

| Nº | LES ÉNONCÉS | ÉCHELLE | | | |
|----|---|---------|---|---|---|
| | | A | B | C | D |
| 1 | Je consacre beaucoup d'énergie à l'étude de cette matière parce que je sais bien que j'aurai à m'en servir dans ma carrière future. | | | | |
| 2 | Je cherche à lire tous les articles que je puis trouver en rapport avec cette matière. | | | | |
| 3 | J'aime bien participer aux discussions quand il est question de cette matière. | | | | |
| 4 | Si cela m'était possible, j'assisterais aux congrès ou colloques spécialisés dans cette matière. | | | | |
| 5 | C'est surtout l'espoir d'avoir de bonnes notes qui me motive à travailler dans cette matière. | | | | |
| 6 | Je déteste manquer un cours quand c'est cette matière qui est enseignée. | | | | |
| 7 | Si je ne me sentais pas obligé(e) d'étudier cette matière, je la laisserais tomber. | | | | |
| 8 | Je résiste facilement à la fatigue quand je travaille dans cette matière. | | | | |
| 9 | Je serais heureux de pouvoir m'acheter quelques volumes traitant de cette matière. | | | | |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 10 | Je conserve soigneusement tous les documents qui traitent de cette matière. | | | |
| 11 | Même si mes notes étaient faibles, je crois bien que j'aimerais quand même les cours (Méthode Champion, Expression orale, Expression écrite, Vidéo, Diaporama, etc.) dans cette matière. | | | |
| 12 | Je serais d'accord pour devenir membre actif d'un club de chercheurs dans cette matière. | | | |
| 13 | Si j'apprenais qu'une émission de télévision en rapport avec cette matière est à l'horaire, je ferais un effort pour trouver le temps de la regarder. | | | |
| 14 | Si je pouvais me procurer les questions du prochain examen dans cette matière, je serais prêt à payer pour les obtenir afin de ne pas avoir à étudier. | | | |
| 15 | Je souhaite rencontrer le professeur en dehors des heures de cours pour échanger sur cette matière. | | | |
| 16 | Si je peux terminer ce cours et le réussir, je ne suis pas prêt de retoucher à cette matière. | | | |
| 17 | Il me semble que mon programme d'études serait tout aussi bon sans cette matière. | | | |
| 18 | Quand je travaille cette matière, je fatigue moins vite que dans d'autres matières/disciplines (<i>Physiologie, Anatomie, Chimie organique, Mathématiques, etc.</i>). | | | |
| 19 | Ma formation serait tout aussi valable sans l'étude de cette matière. | | | |
| 20 | Le fait que j'aime cette matière m'a certainement influencé dans le choix de mon orientation professionnelle. | | | |
| 21 | Je ressens une sympathie toute naturelle envers les spécialistes (les professeurs) de cette matière. | | | |
| 22 | J'ai bien l'intention de continuer à développer ma compétence dans cette matière une fois le cours terminé. | | | |
| 23 | J'ai de la difficulté à comprendre les gens qui aiment cette matière. | | | |
| 24 | Quand je travaille cette matière, je ne vois pas le temps passer. | | | |
| 25 | Si j'avais à enseigner un jour, je voudrais enseigner cette matière. | | | |
| 26 | Si j'avais à poursuivre des études spécialisées, je voudrais que cette matière fasse partie de mon programme d'études. | | | |
| 27 | Je développe au jour le jour une documentation personnelle en rapport avec cette matière. | | | |
| 28 | J'aimerais bien travailler dans ce domaine durant mes vacances. | | | |
| 29 | Je déteste arriver en retard à ce cours (FLE). | | | |
| 30 | Je voudrais bien que le professeur nous indique la matière à étudier pour l'examen, cela me ferait gagner du temps, car je n'aurais pas à tout apprendre. | | | |

ANNEXE G

La grille d'observation

GRILLE D'OBSERVATION

La présente grille d'observation vise à repérer les informations inhérentes au travail en équipe dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge.

Les prochains quarante-trois énoncés sont susceptibles de représenter les comportements de coopération d'étudiants dans les activités coopératives ou en équipe dans le cours d'**«Expression orale» (E.O.)**. Indiquez jusqu'à quel point chacun de ces énoncés correspond à leurs comportements de coopération en choisissant d'abord un échelon parmi ceux qui sont proposés dans la légende qui suit, puis cochez (✓) ou faites une croix (x) dans la case de votre choix.

- A- Cela ne correspond pas du tout à ce que j'observe;**
- B- Cela correspond passablement à ce que j'observe;**
- C- Cela correspond assez bien à ce que j'observe;**
- D- Cela correspond très bien à ce que j'observe;**
- E- Je ne sais pas.**

| Nº | LES ÉNONCÉS | ÉCHELLE | | | | |
|-----------|--|----------------|----------|----------|----------|----------|
| | | A | B | C | D | E |
| | Interdépendance positive | | | | | |
| 1 | Les étudiants s'impliquent activement dans la réalisation de la tâche avec leurs partenaires. | | | | | |
| 2 | Les étudiants répondent aux questions de leurs partenaires. | | | | | |
| 3 | Les étudiants contribuent à la réalisation en apportant des aides utiles à leurs coéquipiers dans la réalisation des tâches qu'ils ont à réaliser personnellement. | | | | | |
| 4 | Les étudiants se comportent comme des personnes qui sont conscientes de la nécessité de l'interdépendance positive. | | | | | |
| 5 | Lorsque c'est utile, les étudiants interrogent leurs partenaires. | | | | | |
| 6 | Les étudiants cherchent l'appui de leurs partenaires dans la réalisation des activités communes. | | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 7 | Les étudiants consultent leurs partenaires uniquement après avoir réalisé tout seul l'ensemble de la tâche spécifique qu'ils ont accompli. | | | | |
| | Responsabilité individuelle | | | | |
| 8 | Les étudiants jouent les rôles que les équipes attendent d'eux. | | | | |
| 9 | Les étudiants s'adonnent souvent à des activités qui ne sont pas en lien avec les tâches. | | | | |
| 10 | Les étudiants consacrent leurs efforts à la réalisation des tâches. | | | | |
| 11 | Les étudiants se comportent comme des personnes conscientes que le succès ou l'échec des équipes dépend en partie de leur implication. | | | | |
| | Interaction face-à-face | | | | |
| 12 | Les étudiants font des suggestions. | | | | |
| 13 | Les étudiants expliquent leur point de vue. | | | | |
| 14 | Les étudiants échangent des idées et des informations avec leurs partenaires. | | | | |
| 15 | Les étudiants donnent des ordres ou des commandements à leurs partenaires. | | | | |
| 16 | Les étudiants n'interagissent pas avec leurs partenaires. | | | | |
| 17 | Les étudiants parlent à un ou à des partenaires. | | | | |
| 18 | Les étudiants critiquent ouvertement et verbalement des opinions de leurs partenaires. | | | | |
| 19 | Les étudiants ne font que noter des idées d'autrui sans aucune intervention verbale avec leurs partenaires. | | | | |
| 20 | Les étudiants résument ou reformulent les idées de leurs partenaires. | | | | |
| 21 | Les étudiants sollicitent l'opinion de leurs partenaires. | | | | |
| | Habiletés sociales | | | | |
| 22 | Les étudiants font en sorte que leurs échanges conduisent à se mettre d'accord. | | | | |
| 23 | Les étudiants font appel aux forces et aux habiletés de leurs partenaires. | | | | |
| 24 | Les étudiants encouragent leurs partenaires verbalement. | | | | |
| 25 | Les étudiants encouragent leurs partenaires par des manifestations physiques (ex : montrer la pouce, hocher la tête, etc.). | | | | |
| 26 | Les étudiants font l'effort pour comprendre les points de vue des autres. | | | | |
| 27 | Les étudiants reçoivent positivement la critique lorsqu'elle est justifiée. | | | | |
| 28 | Les étudiants expriment positivement et poliment leur insatisfaction ou leur mécontentement physiquement. | | | | |
| 29 | Les étudiants expriment positivement et poliment leur insatisfaction ou leur mécontentement verbalement. | | | | |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 30 | Les étudiants laissent les autres exprimer leur point de vue sans leur couper la parole. | | | | |
| 31 | Les étudiants écoutent parler un ou des partenaires sans interagir verbalement et sans manipuler le matériel. | | | | |
| 32 | Les étudiants se moquent ou manquent de respect à l'égard des partenaires. | | | | |
| 33 | Les étudiants critiquent des idées, mais pas de personnes. | | | | |
| 34 | Les étudiants aident leurs partenaires à s'exprimer, formuler clairement leurs idées, expliquer leurs points de vue, etc. | | | | |
| 35 | Les étudiants prêtent une oreille active. | | | | |
| 36 | Les étudiants se montrent solidaires du groupe. | | | | |
| 37 | Les étudiants se soucient d'exprimer clairement leurs idées. | | | | |
| | Analyse du processus | | | | |
| 38 | Les étudiants font le bilan portant sur des points forts et des points faibles liés au travail en équipe. | | | | |
| 39 | Les étudiants évaluent verbalement le processus d'équipe. | | | | |
| 40 | Les étudiants font leur autoévaluation liée à la contribution à la tâche en équipe. | | | | |
| 41 | Les étudiants évaluent la participation des partenaires aux activités d'équipe. | | | | |
| 42 | Les étudiants évaluent la productivité du groupe. | | | | |
| 43 | Les étudiants réfléchissent sur la démarche du travail en équipe afin de trouver une amélioration convenable. | | | | |

ANNEXE H

Le guide d'entrevues semi-dirigées en «*focus group*»

GUIDE D'ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES
EN «FOCUS GROUP»

I- Sensibilisation des interviewés

- Salutation
- Présentation de l'intervieweur/du chercheur
- Présentation du but de l'entrevue
- Retour sur l'entente de confidentialité

II- Questions centrées sur le travail en équipe et l'apprentissage coopératif

Ces questions visent à connaître non seulement des difficultés, des obstacles et des points forts qu'ont vécus les étudiantes et les étudiants, mais aussi leur engagement aux activités du travail en équipe et d'apprentissage coopératif en enseignement du FLE à l'USS.

- 1^{ère}partie : Perceptions générales du travail en équipe en enseignement du FLE à l'USS

(Destinée au groupe expérimental et au groupe de contrôle)

- 1- Que pensez-vous du travail en équipe en enseignement du FLE ?
- 2- D'après votre expérience, quels sont les principales difficultés et les principaux obstacles que vous voyez dans le travail en équipe en enseignement du FLE ?
- 3- D'après votre expérience, quels sont les avantages et les bénéfices que vous voyez dans le travail en équipe en enseignement du FLE ?
- 4- Que retirez-vous personnellement du travail en équipe en enseignement du FLE ?

- 2^epartie : Attitudes et comportements des étudiants dans le travail en équipe en enseignement du FLE à l'USS
(Destinée au groupe expérimental et au groupe de contrôle)

Sur la base de votre expérience du travail en équipe en enseignement du FLE,

- 1- Diriez-vous que vous aimez personnellement travailler en équipe ? Justifiez votre réponse.
- 2- Qu'est-ce que vous avez personnellement l'habitude de faire lors d'un travail en équipe ? (*écouter, animer, prendre des notes, participer aux discussions, donner des ordres, prendre des décisions, etc.*)
- 3- Diriez-vous qu'il vous arrive d'aider votre équipe ? Et diriez-vous qu'il arrive à votre équipe de vous aider ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- 4- Avez-vous l'habitude de partager des idées ou des tâches avec vos coéquipiers lors du travail en équipe ? S'il vous plaît, explicitez/donnez un exemple !
- 5- En règle général, comment réagissez-vous personnellement lorsqu'il y a un désaccord ou un problème de fonctionnement au sein de l'équipe ?

- 3^epartie : Perceptions générales de l'apprentissage coopératif en enseignement du FLE à l'USS
(Destinée aux étudiants du groupe expérimental)

- 1- Que pensez-vous de l'apprentissage coopératif en enseignement du FLE ?
- 2- D'après votre expérience, quels sont les principales difficultés et les principaux obstacles que vous voyez dans l'apprentissage coopératif en enseignement du FLE ?
- 3- D'après votre expérience, quels sont les avantages et les bénéfices que vous voyez dans l'apprentissage coopératif en enseignement du FLE ?
- 4- Que retirez-vous personnellement de l'apprentissage coopératif en enseignement du FLE ?

- 4^epartie : Attitudes et comportements des étudiants dans l'apprentissage coopératif en enseignement du FLE à l'USS (**Destinée aux étudiants du groupe expérimental**)

Sur la base de votre expérience de l'apprentissage coopératif en enseignement du FLE,

- 1- Diriez-vous que vous aimez personnellement travailler dans les activités d'apprentissage coopératif ? Justifiez votre réponse.
- 2- Qu'est-ce que vous avez personnellement l'habitude de faire lors des activités d'apprentissage coopératif ? (*écouter, animer, prendre des notes, participer aux discussions, donner des ordres, prendre des décisions, etc.*)
- 3- Diriez-vous qu'il vous arrive d'aider votre équipe ? Et diriez-vous qu'il arrive à votre équipe de vous aider ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- 4- Avez-vous l'habitude de partager des idées ou des tâches avec vos coéquipiers lors des activités d'apprentissage coopératif ? S'il vous plaît, explicitez votre réponse ! ou bien s'il vous plaît, donnez-nous-en un exemple !
- 5- En règle général, comment réagissez-vous personnellement lorsqu'il y a un désaccord ou un problème de fonctionnement au sein de l'équipe coopérative ?

- 5^epartie : Points de vue des étudiants sur les améliorations à apporter, soit au travail en équipe, soit à l'apprentissage coopératif en enseignement du FLE à l'USS

A- Questions destinées aux étudiants du groupe de contrôle :

- 1- Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans le travail en équipe ? *ou bien* Y a-t-il place pour des améliorations dans le travail en équipe ? Si oui, explicitez-les, s'il vous plaît!
- 2- Avez-vous des suggestions concrètes pour que le travail en équipe réponde bien à vos attentes ?

B- Questions destinées aux étudiants du groupe expérimental :

- 1- Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans l'apprentissage coopératif ? *ou bien* Y a-t-il place pour des améliorations dans l'apprentissage coopératif? Si oui, explicitez-les, s'il vous plaît !
- 2- Avez-vous des suggestions concrètes pour que l'apprentissage coopératif réponde bien à vos attentes ?

III- Finalisation de l'entrevue

Avant de mettre fin notre entrevue, j'aimerais savoir :

- 1) Est-ce que vous avez d'autres commentaires et suggestions que vous avez oubliés de nous dire et que vous voulez ajouter maintenant ?
- 2) Est-ce que vous avez des propositions, des suggestions, des commentaires et des messages à transmettre, par l'intermédiaire de notre entrevue, au Département de Langues de l'USS en ce qui concerne le travail en équipe ?

Remerciement des interviewés d'avoir consacré son précieux temps pour répondre à nos questions.

ANNEXE I

**Les différences moyennes entre les moyennes de scores des deux groupes
d'étudiants et les cotes de l'observateur externe pour le questionnaire
«expression orale» aux temps 1, 2 et 3**

Tableau I-1

Différence moyenne entre les moyennes de scores des étudiants du groupe expérimental et les cotes de l'observateur externe pour le questionnaire «expression orale» au temps 1

| Énoncés | Moyennes des étudiants | Cotes de l'observateur externe | Differences |
|----------------|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------|
| 1 | 3 | 4 | 1 |
| 2 | 2,81 | 4 | 1,19 |
| 3 | 2,67 | 2 | 0,67 |
| 4 | 3,3 | 2 | 1,3 |
| 5 | 3,48 | 4 | 0,52 |
| 6 | 2,48 | 4 | 1,52 |
| 7 | 3,3 | 4 | 0,7 |
| 8 | 3,3 | 3 | 0,3 |
| 9 | 3,59 | 4 | 0,41 |
| 10 | 3,15 | 4 | 0,85 |
| 11 | 3,03 | 3 | 0,03 |
| 12 | 2,56 | 4 | 1,44 |
| 13 | 2,93 | 4 | 1,07 |
| 14 | 3,22 | 4 | 0,78 |
| 15 | 3,26 | 4 | 0,74 |
| 16 | 3,44 | 4 | 0,56 |
| 17 | 3,56 | 4 | 0,44 |
| 18 | 1,81 | 1 | 0,81 |
| 19 | 3,19 | 1 | 2,19 |
| 20 | 2,85 | 3 | 0,15 |
| 21 | 2,59 | 4 | 1,41 |
| 22 | 3,33 | 3 | 0,67 |
| 23 | 1,96 | 2 | 0,04 |
| 24 | 2,93 | 4 | 1,07 |
| 25 | 2,78 | 4 | 1,22 |
| 26 | 2,96 | 4 | 1,04 |
| 27 | 3,85 | 1 | 2,85 |
| 28 | 3,22 | 2 | 1,22 |
| 29 | 3,11 | 2 | 1,11 |
| 30 | 3,15 | 4 | 0,85 |
| 31 | 3,67 | 2 | 1,67 |
| 32 | 3,22 | 4 | 0,78 |
| 33 | 3,15 | 2 | 1,15 |
| 34 | 2,63 | 4 | 1,37 |
| 35 | 3,04 | 4 | 0,96 |
| 36 | 3,37 | 4 | 0,63 |
| 37 | 3,15 | 3 | 0,15 |
| 38 | 2,96 | 1 | 1,96 |
| 39 | 2,19 | 4 | 1,81 |
| 40 | 3,19 | 2 | 1,19 |
| 41 | 3,67 | 3 | 0,67 |
| 42 | 2,96 | 3 | 0,04 |
| 43 | 3,33 | 4 | 0,67 |
| Totaux | 131,34 | 138 | 41,2 |

$$\text{Différence moyenne : } 41,20 / 43 = 0,96$$

Tableau I-2

Différence moyenne entre les moyennes de scores des étudiants du groupe expérimental et les cotes de l'observateur externe pour le questionnaire «expression orale» au temps 2

| Énoncés | Moyennes des étudiants | Cotes de l'observateur externe | Differences |
|----------------|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------|
| 1 | 3,2 | 4 | 0,8 |
| 2 | 3,6 | 3 | 0,6 |
| 3 | 3,08 | 4 | 0,92 |
| 4 | 3,32 | 4 | 0,68 |
| 5 | 3,6 | 4 | 0,4 |
| 6 | 2,16 | 4 | 1,84 |
| 7 | 3,16 | 4 | 0,84 |
| 8 | 3,36 | 4 | 0,64 |
| 9 | 3,2 | 4 | 0,8 |
| 10 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| 11 | 3,2 | 3 | 0,2 |
| 12 | 2,76 | 3 | 0,24 |
| 13 | 2,92 | 4 | 1,08 |
| 14 | 3,56 | 4 | 0,44 |
| 15 | 3,6 | 4 | 0,4 |
| 16 | 3,52 | 3 | 0,52 |
| 17 | 3,44 | 3 | 0,44 |
| 18 | 2,28 | 1 | 1,28 |
| 19 | 3,36 | 2 | 1,36 |
| 20 | 3,16 | 2 | 1,16 |
| 21 | 2,88 | 3 | 0,12 |
| 22 | 3,16 | 4 | 0,84 |
| 23 | 2,36 | 1 | 1,36 |
| 24 | 3,16 | 4 | 0,84 |
| 25 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| 26 | 3,24 | 4 | 0,76 |
| 27 | 3,68 | 3 | 0,68 |
| 28 | 3,44 | 4 | 0,56 |
| 29 | 3,44 | 4 | 0,56 |
| 30 | 3,36 | 4 | 0,64 |
| 31 | 3,68 | 2 | 1,68 |
| 32 | 3,64 | 4 | 0,36 |
| 33 | 3,44 | 4 | 0,56 |
| 34 | 2,96 | 4 | 1,04 |
| 35 | 3,16 | 4 | 0,84 |
| 36 | 3,32 | 4 | 0,68 |
| 37 | 3,24 | 2 | 1,24 |
| 38 | 3 | 1 | 2 |
| 39 | 2,8 | 3 | 0,2 |
| 40 | 3,08 | 4 | 0,92 |
| 41 | 3,28 | 3 | 0,28 |
| 42 | 3,04 | 4 | 0,96 |
| 43 | 3,48 | 4 | 0,52 |
| Totaux | 137,08 | 146 | 34,52 |

Différence moyenne : $34,52 / 43 = 0,80$

Tableau I-3

Différence moyenne entre les moyennes de scores des étudiants du groupe expérimental et les cotes de l'observateur externe pour le questionnaire «expression orale» au temps 3

| Énoncés | Moyennes des étudiants | Cotes de l'observateur externe | Différences |
|----------------|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------|
| 1 | 3,48 | 4 | 0,52 |
| 2 | 3,48 | 4 | 0,52 |
| 3 | 3,2 | 4 | 0,8 |
| 4 | 3,56 | 4 | 0,44 |
| 5 | 3,44 | 4 | 0,56 |
| 6 | 3,28 | 4 | 0,72 |
| 7 | 3,52 | 4 | 0,48 |
| 8 | 3,52 | 4 | 0,48 |
| 9 | 3,44 | 0 | 3,44 |
| 10 | 3,32 | 4 | 0,68 |
| 11 | 3,08 | 4 | 0,92 |
| 12 | 2,76 | 4 | 1,24 |
| 13 | 3,12 | 4 | 0,88 |
| 14 | 3,72 | 4 | 0,28 |
| 15 | 3,64 | 4 | 0,36 |
| 16 | 3,92 | 4 | 0,08 |
| 17 | 3,8 | 4 | 0,2 |
| 18 | 2,6 | 1 | 1,6 |
| 19 | 3,52 | 3 | 0,52 |
| 20 | 2,96 | 4 | 1,04 |
| 21 | 3 | 3 | 0 |
| 22 | 3,48 | 4 | 0,52 |
| 23 | 3,04 | 4 | 0,96 |
| 24 | 3,08 | 3 | 0,08 |
| 25 | 3,2 | 3 | 0,2 |
| 26 | 3,52 | 4 | 0,48 |
| 27 | 3,8 | 2 | 1,8 |
| 28 | 3,36 | 0 | 3,36 |
| 29 | 3,28 | 1 | 2,28 |
| 30 | 3,32 | 0 | 3,32 |
| 31 | 3,28 | 1 | 2,28 |
| 32 | 3,56 | 4 | 0,44 |
| 33 | 3,64 | 4 | 0,36 |
| 34 | 3,12 | 3 | 0,12 |
| 35 | 3,4 | 4 | 0,6 |
| 36 | 3,28 | 4 | 0,72 |
| 37 | 3,4 | 0 | 3,4 |
| 38 | 2,8 | 4 | 1,2 |
| 39 | 2,92 | 4 | 1,08 |
| 40 | 3,32 | 4 | 0,68 |
| 41 | 3,92 | 0 | 3,92 |
| 42 | 3,4 | 3 | 0,4 |
| 43 | 3,64 | 4 | 0,36 |
| Totaux | 144,12 | 135 | 44,32 |

Différence moyenne : $44,32 / 43 = 1,03$

Tableau I-4

Différence moyenne entre les moyennes de scores des étudiants du groupe de contrôle et les cotes de l'observateur externe pour le questionnaire «expression orale» au temps 1

| Énoncés | Moyennes des étudiants | Cotes de l'observateur externe | Différences |
|----------------|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------|
| 1 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| 2 | 3 | 4 | 1 |
| 3 | 2,56 | 3 | 0,44 |
| 4 | 3,08 | 3 | 0,08 |
| 5 | 2,76 | 3 | 0,24 |
| 6 | 2,52 | 3 | 0,48 |
| 7 | 2,68 | 4 | 1,32 |
| 8 | 3,32 | 4 | 0,68 |
| 9 | 3,04 | 4 | 0,96 |
| 10 | 2,84 | 4 | 1,16 |
| 11 | 2,92 | 3 | 0,08 |
| 12 | 2,52 | 0 | 2,52 |
| 13 | 2,84 | 4 | 1,16 |
| 14 | 3,04 | 4 | 0,96 |
| 15 | 3,04 | 3 | 0,04 |
| 16 | 3,24 | 4 | 0,76 |
| 17 | 3,48 | 4 | 0,52 |
| 18 | 1,8 | 1 | 0,8 |
| 19 | 3,16 | 4 | 0,84 |
| 20 | 2,6 | 1 | 1,6 |
| 21 | 1,48 | 1 | 0,48 |
| 22 | 2,96 | 4 | 1,04 |
| 23 | 2 | 3 | 1 |
| 24 | 2,8 | 4 | 1,2 |
| 25 | 3,04 | 4 | 0,96 |
| 26 | 2,52 | 4 | 1,48 |
| 27 | 3,16 | 4 | 0,84 |
| 28 | 1,8 | 2 | 0,2 |
| 29 | 2,28 | 2 | 0,28 |
| 30 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| 31 | 3 | 2 | 1 |
| 32 | 3,4 | 4 | 0,6 |
| 33 | 2,72 | 2 | 0,72 |
| 34 | 2,68 | 4 | 1,32 |
| 35 | 3,36 | 4 | 0,64 |
| 36 | 2,96 | 4 | 1,04 |
| 37 | 3,08 | 4 | 0,92 |
| 38 | 2,52 | 2 | 0,52 |
| 39 | 1,72 | 2 | 0,28 |
| 40 | 2,2 | 2 | 0,2 |
| 41 | 2,8 | 1 | 1,8 |
| 42 | 2,04 | 3 | 0,96 |
| 43 | 2,96 | 4 | 1,04 |
| Totaux | 117,68 | 134 | 36,4 |

$$\text{Différence moyenne : } 36,40 / 43 = 0,85$$

Tableau I-5

Différence moyenne entre les moyennes de scores des étudiants du groupe de contrôle et les cotes de l'observateur externe pour le questionnaire «expression orale» au temps 2

| Énoncés | Moyennes des étudiants | Cotes de l'observateur externe | Différences |
|----------------|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------|
| 1 | 3 | 4 | 1 |
| 2 | 3,16 | 0 | 3,16 |
| 3 | 2,56 | 4 | 1,44 |
| 4 | 3,04 | 4 | 0,96 |
| 5 | 3,24 | 3 | 0,24 |
| 6 | 2,48 | 4 | 1,52 |
| 7 | 2,92 | 3 | 0,08 |
| 8 | 3,44 | 4 | 0,56 |
| 9 | 3,12 | 0 | 3,12 |
| 10 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| 11 | 2,8 | 3 | 0,2 |
| 12 | 2,96 | 4 | 1,04 |
| 13 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| 14 | 3,08 | 4 | 0,92 |
| 15 | 2,96 | 4 | 1,04 |
| 16 | 3,2 | 4 | 0,8 |
| 17 | 3,28 | 0 | 3,28 |
| 18 | 2,36 | 0 | 2,36 |
| 19 | 3 | 3 | 0 |
| 20 | 2,36 | 1 | 1,36 |
| 21 | 2,12 | 3 | 0,88 |
| 22 | 2,76 | 4 | 1,24 |
| 23 | 2,68 | 4 | 1,32 |
| 24 | 2,84 | 2 | 0,84 |
| 25 | 2,68 | 3 | 0,32 |
| 26 | 2,44 | 4 | 1,56 |
| 27 | 3,2 | 0 | 3,2 |
| 28 | 2,64 | 2 | 0,64 |
| 29 | 2,52 | 2 | 0,52 |
| 30 | 3,32 | 4 | 0,68 |
| 31 | 2,84 | 1 | 1,84 |
| 32 | 3,16 | 4 | 0,84 |
| 33 | 2,92 | 0 | 2,92 |
| 34 | 2,68 | 2 | 0,68 |
| 35 | 3,4 | 4 | 0,6 |
| 36 | 3,04 | 4 | 0,96 |
| 37 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| 38 | 2,68 | 0 | 2,68 |
| 39 | 2,28 | 2 | 0,28 |
| 40 | 2,8 | 3 | 0,2 |
| 41 | 2,96 | 0 | 2,96 |
| 42 | 2,52 | 2 | 0,52 |
| 43 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| Totaux | 122,96 | 115 | 53,24 |

Différence moyenne : 53,24 /43 = 1,24

Tableau I-6

Différence moyenne entre les moyennes de scores des étudiants du groupe de contrôle et les cotes de l'observateur externe pour le questionnaire «expression orale» au temps 3

| Énoncés | Moyennes des étudiants | Cotes de l'observateur externe | Differences |
|----------------|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------|
| 1 | 2,8 | 4 | 1,2 |
| 2 | 3,08 | 4 | 0,92 |
| 3 | 2,56 | 4 | 1,44 |
| 4 | 2,76 | 4 | 1,24 |
| 5 | 2,48 | 4 | 1,52 |
| 6 | 2,48 | 3 | 0,52 |
| 7 | 2,44 | 0 | 2,44 |
| 8 | 2,8 | 4 | 1,2 |
| 9 | 2,8 | 0 | 2,8 |
| 10 | 2,72 | 4 | 1,28 |
| 11 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| 12 | 2,56 | 3 | 0,44 |
| 13 | 2,56 | 3 | 0,44 |
| 14 | 3 | 4 | 1 |
| 15 | 3,32 | 4 | 0,68 |
| 16 | 3,16 | 4 | 0,84 |
| 17 | 2,52 | 0 | 2,52 |
| 18 | 1,96 | 1 | 0,96 |
| 19 | 2,6 | 3 | 0,4 |
| 20 | 2,48 | 2 | 0,48 |
| 21 | 2,08 | 4 | 1,92 |
| 22 | 2,92 | 4 | 1,08 |
| 23 | 2,2 | 4 | 1,8 |
| 24 | 2,64 | 3 | 0,36 |
| 25 | 2,12 | 3 | 0,88 |
| 26 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| 27 | 3,08 | 2 | 1,08 |
| 28 | 3,16 | 1 | 2,16 |
| 29 | 2,12 | 1 | 1,12 |
| 30 | 2,88 | 4 | 1,12 |
| 31 | 2,76 | 2 | 0,76 |
| 32 | 2,48 | 0 | 2,48 |
| 33 | 2,96 | 1 | 1,96 |
| 34 | 2,96 | 3 | 0,04 |
| 35 | 3 | 4 | 1 |
| 36 | 2,92 | 4 | 1,08 |
| 37 | 2,8 | 0 | 2,8 |
| 38 | 3,2 | 3 | 0,2 |
| 39 | 2,28 | 2 | 0,28 |
| 40 | 2,48 | 4 | 1,52 |
| 41 | 3,08 | 2 | 1,08 |
| 42 | 2,56 | 3 | 0,44 |
| 43 | 2,96 | 4 | 1,04 |
| Totaux | 116,48 | 121 | 50,76 |

$$\text{Différence moyenne : } 50,76 / 43 = 1,18$$

ANNEXE J

Comparaisons entre les résultats, aux temps 1, 2 et 3, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour chacun des 43 énoncés du test «Expression orale» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

Tableau J-1

Comparaisons entre les résultats, au temps 1, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour chacun des 43 énoncés du test «Expression orale» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Énoncés | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|----------------|------------|---------------------------|-----------------|--------------------|-------------------|-------------|--------------------|----------|---------------|
| 1 | E | Appr. coopérat. | 27 | 737,5 | 27,31 | 3,000 | 0,877 | -0,425 | 0,67 |
| | C | Travail équipe | 25 | 640,5 | 25,62 | 2,880 | 0,927 | | |
| 2 | E | Appr. coopérat. | 27 | 670,5 | 29,98 | 1,148 | 0,534 | -0,869 | 0,39 |
| | C | Travail équipe | 25 | 707,5 | 22,74 | 1,400 | 0,957 | | |
| 3 | E | Appr. coopérat. | 27 | 745,5 | 29,69 | 3,370 | 0,688 | -0,594 | 0,55 |
| | C | Travail équipe | 25 | 632,5 | 23,06 | 2,960 | 0,889 | | |
| 4 | E | Appr. coopérat. | 27 | 752,5 | 27,87 | 3,296 | 0,775 | -0,728 | 0,47 |
| | C | Travail équipe | 25 | 625,5 | 25,02 | 3,080 | 0,954 | | |
| 5 | E | Appr. coopérat | 27 | 823 | 30,48 | 3,482 | 0,975 | -2,201 | 0,28 |
| | C | Travail équipe | 25 | 555 | 22,20 | 2,760 | 1,300 | | |
| 6 | E | Appr. coopérat. | 27 | 707 | 26,19 | 2,963 | 0,808 | -0,162 | 0,87 |
| | C | Travail équipe | 25 | 671 | 26,84 | 2,520 | 1,194 | | |
| 7 | E | Appr. coopérat. | 27 | 814,50 | 30,17 | 3,296 | 1,068 | -1,940 | 0,05* |
| | C | Travail équipe | 25 | 563,50 | 22,54 | 2,680 | 1,249 | | |
| 8 | E | Appr. coopérat. | 27 | 678,5 | 25,13 | 3,296 | 0,669 | -0,743 | 0,46 |
| | C | Travail équipe | 25 | 699,5 | 27,98 | 3,320 | 0,988 | | |
| 9 | E | Appr. coopérat. | 27 | 795 | 29,44 | 3,593 | 0,931 | -1,751 | 0,08 |
| | C | Travail équipe | 25 | 583 | 23,32 | 3,040 | 1,388 | | |
| 10 | E | Appr. coopérat. | 27 | 765 | 28,33 | 3,148 | 0,662 | -0,979 | 0,33 |
| | C | Travail équipe | 25 | 613 | 24,52 | 2,840 | 1,028 | | |
| 11 | E | Appr. coopérat. | 27 | 767 | 28,41 | 3,037 | 1,224 | -0,995 | 0,32 |
| | C | Travail équipe | 25 | 611 | 24,44 | 2,920 | 0,862 | | |
| 12 | E | Appr. coopérat. | 27 | 722 | 26,74 | 2,556 | 0,847 | -0,126 | 0,90 |
| | C | Travail équipe | 25 | 656 | 26,24 | 2,520 | 1,085 | | |
| 13 | E | Appr. coopérat. | 27 | 705,5 | 26,13 | 1,444 | 0,847 | -0,203 | 0,84 |
| | C | Travail équipe | 25 | 672,5 | 26,90 | 1,320 | 0,690 | | |
| 14 | E | Appr. coopérat. | 27 | 752,5 | 27,87 | 3,222 | 0,934 | -0,726 | 0,47 |
| | C | Travail équipe | 25 | 625,5 | 25,02 | 3,040 | 0,978 | | |
| 15 | E | Appr. coopérat. | 27 | 885,50 | 31,19 | 3,667 | 0,960 | -2,784 | 0,005* |
| | C | Travail équipe | 25 | 492,50 | 21,44 | 2,800 | 1,414 | | |
| 16 | E | Appr. coopérat. | 27 | 747 | 27,67 | 3,444 | 1,188 | -0,740 | 0,46 |
| | C | Travail équipe | 25 | 631 | 25,24 | 3,240 | 1,300 | | |
| 17 | E | Appr. coopérat. | 27 | 735 | 27,22 | 3,185 | 0,681 | -0,375 | 0,71 |
| | C | Travail équipe | 25 | 643 | 25,72 | 3,160 | 0,850 | | |
| 18 | E | Appr. coopérat. | 27 | 734 | 27,19 | 1,815 | 0,921 | -0,361 | 0,72 |
| | C | Travail équipe | 25 | 644 | 25,76 | 1,800 | 1,224 | | |
| 19 | E | Appr. coopérat. | 27 | 731,50 | 27,09 | 3,556 | 0,847 | -0,368 | 0,71 |
| | C | Travail équipe | 25 | 646,50 | 25,86 | 3,480 | 0,963 | | |
| 20 | E | Appr. coopérat. | 27 | 750 | 27,78 | 2,852 | 1,027 | -0,668 | 0,50 |
| | C | Travail équipe | 25 | 628 | 25,12 | 2,600 | 1,224 | | |
| 21 | E | Appr. coopérat. | 27 | 731,5 | 27,09 | 1,148 | 0,662 | -0,319 | 0,75 |
| | C | Travail équipe | 25 | 646,5 | 25,86 | 1,800 | 1,258 | | |
| 22 | E | Appr. coopérat. | 27 | 782 | 28,96 | 2,185 | 1,001 | -1,303 | 0,19 |
| | C | Travail équipe | 25 | 596 | 23,84 | 1,720 | 0,980 | | |
| 23 | E | Appr. coopérat. | 27 | 720 | 26,67 | 1,963 | 0,980 | -0,087 | 0,93 |
| | C | Travail équipe | 25 | 658 | 26,32 | 2,000 | 1,080 | | |
| 24 | E | Appr. coopérat. | 27 | 726 | 26,89 | 2,926 | 0,874 | -0,201 | 0,84 |
| | C | Travail équipe | 25 | 652 | 26,08 | 2,800 | 1,155 | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--------|-----------------------------------|----------|------------------|----------------|----------------|----------------|--------|---------------|
| 25 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 659,5 718,5 | 24,43 28,74 | 2,778 3,040 | 0,934 1,020 | -1,082 | 0,28 |
| 26 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 796,5 581,5 | 29,50 23,26 | 2,963 2,520 | 0,854 1,085 | -1,564 | 0,12 |
| 27 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 851 527 | 31,52 21,08 | 3,852 3,160 | 0,602 1,068 | -3,186 | 0,001* |
| 28 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 990 388 | 36,67 15,52 | 3,222 1,800 | 0,751 0,707 | -5,239 | 0,000* |
| 29 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 845 533 | 31,30 21,32 | 3,111 2,280 | 0,934 1,242 | -2,461 | 0,014* |
| 30 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 753 625 | 27,89 25,00 | 3,148 2,880 | 0,818 1,092 | -0,728 | 0,47 |
| 31 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 809,50 568,50 | 24,83 28,30 | 3,667 3,000 | 0,877 1,384 | -2,111 | 0,035* |
| 32 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 719 659 | 26,63 26,36 | 3,222 3,400 | 1,281 0,957 | -0,075 | 0,94 |
| 33 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 772,5 605,5 | 28,61 24,22 | 3,185 2,200 | 0,736 1,155 | -1,103 | 0,27 |
| 34 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 707,5 670,5 | 26,20 26,82 | 2,630 2,680 | 0,792 0,900 | -0,156 | 0,88 |
| 35 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 625 753 | 23,15 30,12 | 3,037 3,360 | 0,808 0,952 | -1,785 | 0,074 |
| 36 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 801,5 576,5 | 27,61 25,30 | 2,667 2,560 | 0,784 0,821 | -1,704 | 0,88 |
| 37 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 725 653 | 26,85 26,12 | 3,148 3,080 | 0,818 0,909 | -0,185 | 0,85 |
| 38 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 780,5 597,5 | 28,91 23,90 | 2,482 2,520 | 0,935 1,123 | -1,242 | 0,21 |
| 39 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 810,5 567,5 | 30,02 22,70 | 3,333 2,960 | 0,784 1,020 | -1,825 | 0,68 |
| 40 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 881,5 496,5 | 32,65 19,86 | 3,148 2,720 | 0,989 1,339 | -3,162 | 0,002* |
| 41 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 885,5 492,5 | 32,80 19,70 | 3,259 3,040 | 0,944 1,207 | -3,203 | 0,001* |
| 42 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 857 521 | 31,74 20,84 | 2,963 2,040 | 0,940 1,241 | -2,690 | 0,007* |
| 43 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 789 589 | 29,22 23,56 | 3,333 2,960 | 0,832 0,978 | -1,440 | 0,15 |

*Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

Tableau J-2

Comparaisons entre les résultats, au temps 2, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour chacun des 43 énoncés du test «Expression orale» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Énoncés | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|---------|-----|--------------------|----------|-------------|------------|-------|-------------|--------|---------------|
| 1 | E | Appr. coopérat. | 25 | 668 | 26,72 | 3,200 | 0,707 | -0,638 | 0,52 |
| | C | Travail équipe | 25 | 607 | 24,28 | 3,000 | 0,913 | | |
| 2 | E | Appr. coopérat. | 25 | 741,50 | 29,66 | 1,320 | 0,627 | -2,232 | 0,026* |
| | C | Travail équipe | 25 | 533,50 | 21,34 | 1,760 | 1,165 | | |
| 3 | E | Appr. coopérat. | 25 | 742 | 29,68 | 3,320 | 0,802 | -2,158 | 0,031* |
| | C | Travail équipe | 25 | 533 | 21,32 | 3,040 | 0,935 | | |
| 4 | E | Appr. coopérat. | 25 | 683,50 | 27,34 | 3,320 | 0,945 | -0,973 | 0,33 |
| | C | Travail équipe | 25 | 591,50 | 23,66 | 3,040 | 1,020 | | |
| 5 | E | Appr. coopérat. | 25 | 710 | 28,40 | 3,600 | 0,707 | -1,608 | 0,11 |
| | C | Travail équipe | 25 | 565 | 22,60 | 3,240 | 0,926 | | |
| 6 | E | Appr. coopérat. | 25 | 586,50 | 23,46 | 3,000 | 0,957 | -1,027 | 0,30 |
| | C | Travail équipe | 25 | 688,50 | 27,54 | 2,680 | 0,900 | | |
| 7 | E | Appr. coopérat. | 25 | 709,50 | 28,38 | 3,160 | 1,248 | -1,485 | 0,14 |
| | C | Travail équipe | 25 | 565,50 | 22,62 | 2,920 | 0,909 | | |
| 8 | E | Appr. coopérat. | 25 | 608 | 24,32 | 3,360 | 0,757 | -0,646 | 0,52 |
| | C | Travail équipe | 25 | 667 | 26,68 | 3,440 | 0,870 | | |
| 9 | E | Appr. coopérat. | 25 | 656 | 26,24 | 3,200 | 1,414 | -0,435 | 0,66 |
| | C | Travail équipe | 25 | 619 | 24,76 | 3,120 | 1,364 | | |
| 10 | E | Appr. coopérat. | 25 | 639 | 25,56 | 2,880 | 0,881 | -0,031 | 0,98 |
| | C | Travail équipe | 25 | 636 | 25,44 | 2,800 | 0,971 | | |
| 11 | E | Appr. coopérat. | 25 | 728,50 | 29,14 | 3,200 | 1,155 | -1,866 | 0,62 |
| | C | Travail équipe | 25 | 546,50 | 21,86 | 2,800 | 0,913 | | |
| 12 | E | Appr. coopérat. | 25 | 593,50 | 23,74 | 2,760 | 0,970 | -0,900 | 0,37 |
| | C | Travail équipe | 25 | 681,50 | 27,26 | 2,960 | 0,790 | | |
| 13 | E | Appr. coopérat. | 25 | 676,50 | 27,06 | 1,360 | 0,860 | -0,826 | 0,41 |
| | C | Travail équipe | 25 | 598,50 | 23,94 | 1,320 | 0,802 | | |
| 14 | E | Appr. coopérat. | 25 | 719,50 | 28,78 | 3,560 | 0,651 | -1,759 | 0,079 |
| | C | Travail équipe | 25 | 555,50 | 22,22 | 3,080 | 0,997 | | |
| 15 | E | Appr. coopérat. | 25 | 693,50 | 27,74 | 3,280 | 1,242 | -1,218 | 0,22 |
| | C | Travail équipe | 25 | 581,50 | 23,26 | 2,960 | 1,338 | | |
| 16 | E | Appr. coopérat. | 25 | 745 | 27,46 | 3,520 | 1,159 | -1,203 | 0,23 |
| | C | Travail équipe | 25 | 530 | 23,54 | 3,200 | 1,291 | | |
| 17 | E | Appr. coopérat. | 25 | 662,50 | 26,50 | 3,360 | 0,569 | -0,511 | 0,61 |
| | C | Travail équipe | 25 | 612,50 | 24,50 | 3,000 | 1,118 | | |
| 18 | E | Appr. coopérat. | 25 | 623,50 | 24,94 | 2,280 | 1,100 | -0,282 | 0,78 |
| | C | Travail équipe | 25 | 651,50 | 26,06 | 2,360 | 1,075 | | |
| 19 | E | Appr. coopérat. | 25 | 669 | 26,76 | 3,440 | 1,083 | -0,728 | 0,47 |
| | C | Travail équipe | 25 | 606 | 24,24 | 3,280 | 1,208 | | |
| 20 | E | Appr. coopérat. | 25 | 785 | 31,40 | 3,160 | 0,625 | -3,063 | 0,002* |
| | C | Travail équipe | 25 | 490 | 19,60 | 2,360 | 1,036 | | |
| 21 | E | Appr. coopérat. | 25 | 754 | 30,16 | 1,520 | 1,085 | -2,467 | 0,014* |
| | C | Travail équipe | 25 | 521 | 20,84 | 1,640 | 1,114 | | |
| 22 | E | Appr. coopérat. | 25 | 705 | 28,20 | 2,800 | 0,866 | -1,386 | 0,17 |
| | C | Travail équipe | 25 | 570 | 22,80 | 2,280 | 0,843 | | |
| 23 | E | Appr. coopérat. | 25 | 586 | 23,44 | 2,360 | 1,036 | -1,044 | 0,30 |
| | C | Travail équipe | 25 | 689 | 27,56 | 2,680 | 1,108 | | |
| 24 | E | Appr. coopérat. | 25 | 706 | 28,24 | 3,160 | 0,987 | -1,428 | 0,15 |
| | C | Travail équipe | 25 | 569 | 22,76 | 2,840 | 0,943 | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--------|-----------------------------------|----------|------------------|----------------|----------------|----------------|--------|---------------|
| 25 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 670 605 | 26,80 24,20 | 2,880 2,680 | 0,881 1,030 | -0,665 | 0,51 |
| 26 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 770,50 504,50 | 30,82 20,18 | 3,240 2,440 | 0,831 1,121 | -2,701 | 0,007* |
| 27 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 711 564 | 28,44 22,56 | 3,680 3,200 | 0,690 1,080 | -1,700 | 0,09 |
| 28 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 775 500 | 31,00 20,00 | 3,440 2,640 | 0,651 1,075 | -2,827 | 0,005* |
| 29 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 777,50 497,50 | 31,10 19,90 | 3,440 2,520 | 0,768 1,194 | -2,896 | 0,004* |
| 30 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 648,50 626,50 | 25,94 25,06 | 3,360 3,320 | 0,810 0,802 | -0,236 | 0,81 |
| 31 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 746 529 | 29,84 21,16 | 3,680 2,840 | 0,627 1,344 | -2,423 | 0,015* |
| 32 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 710,50 564,50 | 28,42 22,58 | 3,640 3,160 | 0,907 1,375 | -1,793 | 0,07 |
| 33 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 718,50 556,50 | 28,74 22,26 | 3,080 2,800 | 1,152 0,866 | -1,725 | 0,08 |
| 34 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 683 592 | 27,32 23,68 | 2,960 2,680 | 0,889 0,988 | -0,929 | 0,35 |
| 35 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 586,50 688,50 | 23,46 27,54 | 3,160 3,400 | 0,850 0,764 | -1,081 | 0,28 |
| 36 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 690 585 | 27,60 23,40 | 3,080 2,560 | 0,759 0,821 | -1,098 | 0,27 |
| 37 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 704 571 | 28,16 22,84 | 3,240 2,880 | 0,831 0,971 | -1,366 | 0,17 |
| 38 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 708 567 | 28,32 22,68 | 2,160 2,480 | 1,214 1,085 | -1,444 | 0,15 |
| 39 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 731 544 | 29,24 21,76 | 3,160 2,760 | 0,898 1,052 | -1,918 | 0,05* |
| 40 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 713,50 561,50 | 28,54 22,46 | 3,440 2,920 | 0,917 1,115 | -1,565 | 0,12 |
| 41 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 745 530 | 29,80 21,20 | 3,600 2,960 | 0,577 0,978 | -2,162 | 0,031* |
| 42 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 731,50 543,50 | 29,26 21,74 | 3,040 2,520 | 1,241 1,123 | -1,900 | 0,05* |
| 43 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 733,50 541,50 | 29,34 21,66 | 3,480 2,880 | 0,823 1,130 | -2,031 | 0,042* |

*Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

Tableau J-3

Comparaisons entre les résultats, au temps 3, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour chacun des 43 énoncés du test «Expression orale» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Énoncés | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|----------------|------------|---------------------------|-----------------|--------------------|-------------------|-------------|--------------------|----------|---------------|
| 1 | E | Appr. coopérat. | 25 | 782,5 | 31,30 | 3,480 | 0,586 | -3,080 | 0,002* |
| | C | Travail équipe | 25 | 492,5 | 19,70 | 2,800 | 0,817 | | |
| 2 | E | Appr. coopérat. | 25 | 725 | 28,08 | 1,720 | 1,173 | -1,878 | 0,06 |
| | C | Travail équipe | 25 | 550 | 22,92 | 1,640 | 1,186 | | |
| 3 | E | Appr. coopérat. | 25 | 765 | 29,24 | 3,280 | 0,980 | -2,646 | 0,008* |
| | C | Travail équipe | 25 | 510 | 21,76 | 2,920 | 0,759 | | |
| 4 | E | Appr. coopérat. | 25 | 777,5 | 31,10 | 3,560 | 0,583 | -2,912 | 0,004* |
| | C | Travail équipe | 25 | 497,5 | 19,90 | 2,760 | 1,012 | | |
| 5 | E | Appr. coopérat | 25 | 805 | 32,20 | 3,440 | 0,821 | -3,416 | 0,001* |
| | C | Travail équipe | 25 | 470 | 18,80 | 2,480 | 1,005 | | |
| 6 | E | Appr. coopérat. | 25 | 740,5 | 29,62 | 2,800 | 1,323 | -2,097 | 0,036* |
| | C | Travail équipe | 25 | 534,5 | 21,38 | 3,200 | 0,817 | | |
| 7 | E | Appr. coopérat. | 25 | 797,5 | 31,90 | 3,520 | 0,872 | -3,320 | 0,001* |
| | C | Travail équipe | 25 | 477,5 | 19,10 | 2,440 | 1,294 | | |
| 8 | E | Appr. coopérat. | 25 | 779 | 31,16 | 3,520 | 0,510 | -2,965 | 0,003* |
| | C | Travail équipe | 25 | 496 | 19,84 | 2,800 | 0,913 | | |
| 9 | E | Appr. coopérat. | 25 | 703,5 | 28,14 | 3,440 | 1,193 | -1,583 | 0,11 |
| | C | Travail équipe | 25 | 571,5 | 22,86 | 2,800 | 1,659 | | |
| 10 | E | Appr. coopérat. | 25 | 740 | 29,60 | 3,320 | 0,627 | -2,136 | 0,033* |
| | C | Travail équipe | 25 | 535 | 21,40 | 2,720 | 1,021 | | |
| 11 | E | Appr. coopérat. | 25 | 692,5 | 27,70 | 3,080 | 1,288 | -1,130 | 0,26 |
| | C | Travail équipe | 25 | 582,5 | 23,30 | 2,880 | 1,013 | | |
| 12 | E | Appr. coopérat. | 25 | 673 | 26,92 | 2,760 | 0,779 | -0,727 | 0,47 |
| | C | Travail équipe | 25 | 602 | 24,08 | 2,560 | 1,003 | | |
| 13 | E | Appr. coopérat. | 25 | 803 | 32,12 | 1,200 | 0,500 | -3,426 | 0,001* |
| | C | Travail équipe | 25 | 472 | 18,88 | 1,880 | 1,364 | | |
| 14 | E | Appr. coopérat. | 25 | 762 | 30,48 | 3,720 | 0,458 | -2,706 | 0,007* |
| | C | Travail équipe | 25 | 513 | 20,52 | 3,000 | 1,041 | | |
| 15 | E | Appr. coopérat. | 25 | 782 | 31,28 | 3,920 | 0,277 | -3,471 | 0,001* |
| | C | Travail équipe | 25 | 493 | 19,72 | 3,080 | 1,077 | | |
| 16 | E | Appr. coopérat. | 25 | 744,5 | 29,78 | 3,920 | 0,277 | -2,775 | 0,006* |
| | C | Travail équipe | 25 | 530,5 | 21,22 | 3,160 | 1,214 | | |
| 17 | E | Appr. coopérat. | 25 | 742,5 | 29,70 | 3,520 | 0,653 | -2,137 | 0,033* |
| | C | Travail équipe | 25 | 532,5 | 21,30 | 2,600 | 1,041 | | |
| 18 | E | Appr. coopérat. | 25 | 751,5 | 30,06 | 2,600 | 1,000 | -2,311 | 0,021* |
| | C | Travail équipe | 25 | 523,5 | 20,94 | 1,960 | 0,841 | | |
| 19 | E | Appr. coopérat. | 25 | 793,5 | 31,74 | 3,800 | 0,500 | -3,478 | 0,001* |
| | C | Travail équipe | 25 | 481,5 | 19,26 | 2,520 | 1,503 | | |
| 20 | E | Appr. coopérat. | 25 | 735,5 | 29,42 | 2,960 | 0,888 | -2,073 | 0,038* |
| | C | Travail équipe | 25 | 539,5 | 21,58 | 2,480 | 0,918 | | |
| 21 | E | Appr. coopérat. | 25 | 694,5 | 27,78 | 1,080 | 0,277 | -1,276 | 0,20 |
| | C | Travail équipe | 25 | 580,5 | 23,22 | 1,920 | 1,077 | | |
| 22 | E | Appr. coopérat. | 25 | 743 | 29,72 | 2,920 | 0,759 | -2,219 | 0,026* |
| | C | Travail équipe | 25 | 532 | 21,28 | 2,280 | 0,936 | | |
| 23 | E | Appr. coopérat. | 25 | 766,5 | 30,66 | 3,040 | 0,978 | -2,605 | 0,009* |
| | C | Travail équipe | 25 | 508,5 | 20,34 | 2,200 | 1,118 | | |
| 24 | E | Appr. coopérat. | 25 | 732 | 29,28 | 3,080 | 0,702 | -1,951 | 0,05* |
| | C | Travail équipe | 25 | 543 | 21,72 | 2,640 | 0,860 | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--------|-----------------------------------|----------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------|---------------|
| 25 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 798,5 476,5 | 31,94 19,06 | 3,200 2,120 | 0,707 1,201 | -3,268 | 0,001* |
| 26 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 741 534 | 29,64 21,36 | 3,520 2,880 | 0,510 1,054 | -2,160 | 0,031* |
| 27 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 752,5 522,5 | 30,10 20,90 | 3,800 3,080 | 0,408 1,115 | -2,623 | 0,009* |
| 28 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 823,5 451,5 | 32,94 18,06 | 3,360 2,160 | 0,860 1,143 | -3,760 | 0,000* |
| 29 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 834,5 440,5 | 33,38 17,62 | 3,280 2,120 | 0,843 0,927 | -4,013 | 0,000* |
| 30 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 709 566 | 28,36 22,64 | 3,320 2,880 | 0,748 1,054 | -1,489 | 0,14 |
| 31 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 702 573 | 29,00 22,00 | 3,280 2,760 | 1,173 1,451 | -1,400 | 0,16 |
| 32 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 762 513 | 30,48 20,52 | 3,560 2,480 | 1,083 1,661 | -2,821 | 0,005* |
| 33 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 765,5 509,5 | 30,62 20,38 | 3,320 2,480 | 0,900 1,295 | -2,712 | 0,007* |
| 34 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 666 609 | 26,64 24,36 | 3,120 2,960 | 0,781 0,889 | -0,587 | 0,56 |
| 35 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 707,5 567,5 | 28,30 22,70 | 3,400 3,000 | 0,764 1,000 | -1,473 | 0,14 |
| 36 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 731 544 | 30,60 20,40 | 3,200 2,560 | 0,764 0,821 | -1,934 | 0,05* |
| 37 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 752 523 | 30,08 20,92 | 3,400 2,800 | 0,707 0,957 | -2,372 | 0,018* |
| 38 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 599,5 675,5 | 23,98 27,02 | 3,280 2,480 | 0,737 1,358 | -0,781 | 0,44 |
| 39 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 759 516 | 30,36 20,64 | 3,480 2,920 | 0,653 0,954 | -2,486 | 0,013* |
| 40 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 759 516 | 30,36 20,64 | 3,640 2,960 | 0,490 0,935 | -2,477 | 0,013* |
| 41 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 784,5 490,5 | 31,38 19,62 | 3,640 3,320 | 0,569 0,900 | -2,979 | 0,003* |
| 42 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 771,5 503,5 | 30,86 20,14 | 3,400 2,560 | 0,707 1,121 | -2,740 | 0,006* |
| 43 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 692 583 | 27,68 23,32 | 3,640 2,960 | 0,569 1,485 | -1,236 | 0,22 |

*Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

ANNEXE K

Comparaison entre les résultats, aux temps 1, 2 et 3, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour chacun des 30 énoncés du test «F LE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

Tableau K-1

Comparaison entre les résultats, au temps 1, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour chacun des 30 énoncés du test «F LE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Énoncés | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|---------|-----|--------------------|----------|-------------|------------|-------|-------------|--------|---------------|
| 1 | E | Appr. coopérat. | 27 | 654,50 | 24,24 | 3,630 | 0,492 | -1,445 | 0,15 |
| | C | Travail équipe | 25 | 723,50 | 28,94 | 3,760 | 0,597 | | |
| 2 | E | Appr. coopérat. | 27 | 778 | 28,81 | 3,000 | 0,877 | -1,254 | 0,21 |
| | C | Travail équipe | 25 | 600 | 24,00 | 2,760 | 0,523 | | |
| 3 | E | Appr. coopérat. | 27 | 676 | 25,04 | 2,926 | 0,874 | -0,764 | 0,45 |
| | C | Travail équipe | 25 | 702 | 28,08 | 3,080 | 0,954 | | |
| 4 | E | Appr. coopérat. | 27 | 789,50 | 29,24 | 3,185 | 0,879 | -1,476 | 0,14 |
| | C | Travail équipe | 25 | 588,50 | 23,54 | 2,920 | 0,759 | | |
| 5 | E | Appr. coopérat | 27 | 670,50 | 24,83 | 2,556 | 1,050 | -0,855 | 0,39 |
| | C | Travail équipe | 25 | 707,50 | 28,30 | 2,800 | 1,118 | | |
| 6 | E | Appr. coopérat. | 27 | 644 | 23,85 | 3,370 | 0,884 | -1,564 | 0,12 |
| | C | Travail équipe | 25 | 734 | 29,36 | 3,680 | 0,690 | | |
| 7 | E | Appr. coopérat. | 27 | 793 | 29,37 | 3,444 | 0,847 | -1,554 | 0,12 |
| | C | Travail équipe | 25 | 585 | 23,40 | 2,960 | 1,136 | | |
| 8 | E | Appr. coopérat. | 27 | 720,50 | 26,69 | 3,038 | 0,940 | -0,098 | 0,92 |
| | C | Travail équipe | 25 | 657,50 | 26,30 | 3,080 | 0,702 | | |
| 9 | E | Appr. coopérat. | 27 | 667 | 24,70 | 3,037 | 0,706 | -0,993 | 0,32 |
| | C | Travail équipe | 25 | 711 | 28,44 | 3,200 | 0,707 | | |
| 10 | E | Appr. coopérat. | 27 | 735 | 27,22 | 3,296 | 0,775 | -0,386 | 0,70 |
| | C | Travail équipe | 25 | 643 | 25,72 | 3,160 | 0,943 | | |
| 11 | E | Appr. coopérat. | 27 | 747,50 | 27,69 | 3,370 | 0,792 | -0,645 | 0,52 |
| | C | Travail équipe | 25 | 630,50 | 25,22 | 3,320 | 0,557 | | |
| 12 | E | Appr. coopérat. | 27 | 719 | 26,63 | 3,259 | 0,813 | -0,070 | 0,94 |
| | C | Travail équipe | 25 | 659 | 26,36 | 3,240 | 0,831 | | |
| 13 | E | Appr. coopérat. | 27 | 741,50 | 27,46 | 3,370 | 0,688 | -0,524 | 0,60 |
| | C | Travail équipe | 25 | 636,50 | 25,46 | 3,280 | 0,678 | | |
| 14 | E | Appr. coopérat. | 27 | 858 | 31,78 | 2,815 | 1,111 | -2,742 | 0,006* |
| | C | Travail équipe | 25 | 520 | 20,80 | 1,920 | 1,115 | | |
| 15 | E | Appr. coopérat. | 27 | 781,50 | 28,94 | 2,852 | 0,907 | -1,263 | 0,21 |
| | C | Travail équipe | 25 | 596,50 | 23,86 | 2,480 | 1,005 | | |
| 16 | E | Appr. coopérat. | 27 | 864 | 32,00 | 3,889 | 0,320 | -3,341 | 0,001* |
| | C | Travail équipe | 25 | 514 | 20,56 | 3,040 | 1,136 | | |
| 17 | E | Appr. coopérat. | 27 | 759 | 28,11 | 3,667 | 0,734 | -1,023 | 0,31 |
| | C | Travail équipe | 25 | 619 | 24,76 | 3,360 | 0,995 | | |
| 18 | E | Appr. coopérat. | 27 | 721,50 | 26,72 | 2,741 | 0,813 | -0,116 | 0,91 |
| | C | Travail équipe | 25 | 656,50 | 26,26 | 2,720 | 0,980 | | |
| 19 | E | Appr. coopérat. | 27 | 766,50 | 28,39 | 3,593 | 0,694 | -1,081 | 0,28 |
| | C | Travail équipe | 25 | 611,50 | 24,46 | 3,320 | 0,900 | | |
| 20 | E | Appr. coopérat. | 27 | 787,50 | 29,17 | 3,593 | 0,747 | -1,519 | 0,13 |
| | C | Travail équipe | 25 | 590,50 | 23,62 | 3,240 | 0,926 | | |
| 21 | E | Appr. coopérat. | 27 | 802,50 | 29,72 | 3,444 | 0,577 | -1,779 | 0,075 |
| | C | Travail équipe | 25 | 575,50 | 23,02 | 3,120 | 0,666 | | |
| 22 | E | Appr. coopérat. | 27 | 821,50 | 30,43 | 3,482 | 0,700 | -2,113 | 0,035* |
| | C | Travail équipe | 25 | 556,50 | 22,26 | 3,080 | 0,702 | | |
| 23 | E | Appr. coopérat. | 27 | 740 | 27,41 | 2,778 | 0,698 | -0,485 | 0,63 |
| | C | Travail équipe | 25 | 638 | 25,52 | 2,680 | 0,900 | | |
| 24 | E | Appr. coopérat. | 27 | 662 | 24,52 | 2,926 | 0,829 | -1,047 | 0,30 |
| | C | Travail équipe | 25 | 716 | 28,64 | 3,080 | 1,038 | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--------|-----------------------------------|----------|------------------|----------------|----------------|----------------|--------|------|
| 25 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 703 675 | 26,04 27,00 | 2,444 2,480 | 0,934 1,085 | -0,241 | 0,81 |
| 26 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 760 618 | 28,15 24,72 | 3,074 2,800 | 0,958 1,118 | -0,858 | 0,39 |
| 27 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 699 679 | 25,89 27,16 | 3,074 3,160 | 0,829 0,800 | -0,323 | 0,75 |
| 28 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 660,50 717,50 | 24,46 28,70 | 3,370 3,600 | 0,688 0,500 | -1,142 | 0,25 |
| 29 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 658 720 | 24,37 28,80 | 3,444 3,680 | 0,801 0,748 | -1,322 | 0,19 |
| 30 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 27 25 | 799,50 578,50 | 29,61 23,14 | 2,556 2,040 | 1,155 1,136 | -1,597 | 0,11 |

*Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

Tableau K-2

Comparaison entre les résultats, au temps 2, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour chacun des 30 énoncés du test «F LE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Énoncés | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|---------|-----|--------------------|----------|-------------|------------|-------|-------------|--------|---------------|
| 1 | E | Appr. coopérat. | 25 | 564,50 | 22,58 | 3,360 | 0,569 | -1,599 | 0,11 |
| | C | Travail équipe | 25 | 710,50 | 28,42 | 3,520 | 0,872 | | |
| 2 | E | Appr. coopérat. | 25 | 579,50 | 23,18 | 2,880 | 0,971 | -1,192 | 0,23 |
| | C | Travail équipe | 25 | 695,50 | 27,82 | 3,200 | 0,817 | | |
| 3 | E | Appr. coopérat. | 25 | 531 | 21,24 | 2,840 | 0,800 | -2,197 | 0,028* |
| | C | Travail équipe | 25 | 744 | 29,76 | 3,320 | 0,802 | | |
| 4 | E | Appr. coopérat. | 25 | 615,50 | 24,62 | 2,960 | 0,889 | -0,468 | 0,64 |
| | C | Travail équipe | 25 | 659,50 | 26,38 | 3,120 | 0,666 | | |
| 5 | E | Appr. coopérat | 25 | 739 | 29,56 | 2,720 | 1,061 | -2,035 | 0,042* |
| | C | Travail équipe | 25 | 536 | 21,44 | 2,080 | 1,115 | | |
| 6 | E | Appr. coopérat. | 25 | 570 | 22,80 | 3,280 | 1,137 | -1,703 | 0,89 |
| | C | Travail équipe | 25 | 705 | 28,20 | 3,760 | 0,663 | | |
| 7 | E | Appr. coopérat. | 25 | 678 | 27,12 | 3,320 | 0,945 | -0,854 | 0,39 |
| | C | Travail équipe | 25 | 597 | 23,88 | 3,120 | 0,971 | | |
| 8 | E | Appr. coopérat. | 25 | 644 | 25,76 | 3,080 | 0,759 | -0,140 | 0,89 |
| | C | Travail équipe | 25 | 631 | 25,24 | 3,080 | 0,702 | | |
| 9 | E | Appr. coopérat. | 25 | 599 | 23,96 | 3,040 | 0,889 | -0,796 | 0,43 |
| | C | Travail équipe | 25 | 676 | 27,04 | 3,200 | 0,957 | | |
| 10 | E | Appr. coopérat. | 25 | 533,50 | 21,34 | 3,120 | 0,726 | -2,219 | 0,027* |
| | C | Travail équipe | 25 | 741,50 | 29,66 | 3,560 | 0,583 | | |
| 11 | E | Appr. coopérat. | 25 | 614,50 | 24,58 | 3,240 | 0,831 | -0,487 | 0,63 |
| | C | Travail équipe | 25 | 660,50 | 26,42 | 3,360 | 0,757 | | |
| 12 | E | Appr. coopérat. | 25 | 558,50 | 22,34 | 3,080 | 0,862 | -1,698 | 0,09 |
| | C | Travail équipe | 25 | 716,50 | 28,66 | 3,480 | 0,586 | | |
| 13 | E | Appr. coopérat. | 25 | 628 | 25,12 | 3,320 | 0,690 | -0,203 | 0,84 |
| | C | Travail équipe | 25 | 647 | 25,88 | 3,320 | 0,802 | | |
| 14 | E | Appr. coopérat. | 25 | 748 | 29,92 | 3,040 | 1,020 | -2,240 | 0,025* |
| | C | Travail équipe | 25 | 527 | 21,08 | 2,440 | 0,821 | | |
| 15 | E | Appr. coopérat. | 25 | 680 | 27,20 | 2,840 | 0,987 | -0,855 | 0,39 |
| | C | Travail équipe | 25 | 595 | 23,80 | 2,560 | 1,158 | | |
| 16 | E | Appr. coopérat. | 25 | 691 | 27,64 | 3,480 | 0,823 | -1,159 | 0,25 |
| | C | Travail équipe | 25 | 584 | 23,36 | 3,320 | 0,690 | | |
| 17 | E | Appr. coopérat. | 25 | 682 | 27,28 | 3,640 | 0,638 | -1,031 | 0,30 |
| | C | Travail équipe | 25 | 593 | 23,72 | 3,320 | 1,030 | | |
| 18 | E | Appr. coopérat. | 25 | 664 | 26,56 | 2,920 | 0,997 | -0,537 | 0,59 |
| | C | Travail équipe | 25 | 611 | 24,44 | 2,640 | 1,287 | | |
| 19 | E | Appr. coopérat. | 25 | 647 | 25,88 | 3,200 | 0,866 | -0,198 | 0,84 |
| | C | Travail équipe | 25 | 628 | 25,12 | 3,120 | 0,971 | | |
| 20 | E | Appr. coopérat. | 25 | 588,50 | 23,54 | 3,120 | 1,013 | -1,045 | 0,30 |
| | C | Travail équipe | 25 | 686,50 | 27,46 | 3,400 | 0,866 | | |
| 21 | E | Appr. coopérat. | 25 | 633 | 25,32 | 3,240 | 0,723 | -0,096 | 0,92 |
| | C | Travail équipe | 25 | 642 | 25,68 | 3,280 | 0,614 | | |
| 22 | E | Appr. coopérat. | 25 | 646 | 25,84 | 3,440 | 0,712 | -0,185 | 0,85 |
| | C | Travail équipe | 25 | 629 | 25,16 | 3,320 | 0,945 | | |
| 23 | E | Appr. coopérat. | 25 | 629 | 25,84 | 646 | 2,640 | -0,175 | 0,86 |
| | C | Travail équipe | 25 | 646 | 25,16 | 629 | 2,600 | | |
| 24 | E | Appr. coopérat. | 25 | 536,50 | 21,46 | 2,880 | 1,054 | -2,133 | 0,033* |
| | C | Travail équipe | 25 | 738,50 | 29,54 | 3,440 | 0,961 | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--------|-----------------------------------|----------|------------------|----------------|----------------|----------------|--------|---------------|
| 25 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 490 785 | 19,60 31,40 | 2,400 3,240 | 0,957 0,970 | -2,981 | 0,003* |
| 26 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 606,50 668,50 | 24,26 26,74 | 3,160 3,280 | 0,898 0,936 | -0,651 | 0,52 |
| 27 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 499 776 | 19,96 31,04 | 3,000 3,680 | 0,913 0,557 | -2,969 | 0,003* |
| 28 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 581,50 693,50 | 23,26 27,74 | 3,520 3,760 | 0,653 0,436 | -1,334 | 0,18 |
| 29 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 635,50 639,50 | 25,42 25,58 | 3,720 3,600 | 0,458 0,817 | -0,051 | 0,96 |
| 30 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 746,50 528,50 | 29,86 21,14 | 2,920 2,280 | 1,115 0,936 | -2,191 | 0,028* |

*Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)

Tableau K-3

Comparaison entre les résultats, au temps 3, des étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle pour chacun des 30 énoncés du test «F LE» à l'aide du test non paramétrique «U» de Mann-Whitney

| Énoncés | Gr. | Types enseignement | Nb. Suj. | Somme rangs | Moy. rangs | Moy. | Écart-types | Z | P |
|---------|-----|--------------------|----------|-------------|------------|-------|-------------|--------|---------------|
| 1 | E | Appr. coopérat. | 25 | 608 | 24,32 | 3,440 | 0,768 | -0,666 | 0,51 |
| | C | Travail équipe | 25 | 667 | 26,68 | 3,520 | 0,823 | | |
| 2 | E | Appr. coopérat. | 25 | 626,50 | 25,06 | 2,800 | 0,866 | -0,234 | 0,82 |
| | C | Travail équipe | 25 | 648,50 | 25,94 | 2,840 | 0,554 | | |
| 3 | E | Appr. coopérat. | 25 | 593 | 23,72 | 2,440 | 0,870 | -0,905 | 0,37 |
| | C | Travail équipe | 25 | 682 | 27,28 | 2,640 | 1,036 | | |
| 4 | E | Appr. coopérat. | 25 | 688,50 | 27,54 | 2,720 | 0,936 | -1,037 | 0,30 |
| | C | Travail équipe | 25 | 586,50 | 23,46 | 2,480 | 0,963 | | |
| 5 | E | Appr. coopérat | 25 | 619,50 | 24,78 | 2,560 | 1,158 | -0,361 | 0,72 |
| | C | Travail équipe | 25 | 655,50 | 26,22 | 2,680 | 1,108 | | |
| 6 | E | Appr. coopérat. | 25 | 661 | 26,44 | 3,560 | 0,712 | -0,530 | 0,60 |
| | C | Travail équipe | 25 | 614 | 24,56 | 3,440 | 0,768 | | |
| 7 | E | Appr. coopérat. | 25 | 586,50 | 23,46 | 3,080 | 1,187 | -1,114 | 0,27 |
| | C | Travail équipe | 25 | 688,50 | 27,54 | 3,480 | 0,823 | | |
| 8 | E | Appr. coopérat. | 25 | 604 | 24,16 | 2,680 | 0,945 | -0,728 | 0,47 |
| | C | Travail équipe | 25 | 671 | 26,84 | 2,880 | 0,781 | | |
| 9 | E | Appr. coopérat. | 25 | 645 | 25,80 | 2,720 | 0,792 | -0,158 | 0,88 |
| | C | Travail équipe | 25 | 630 | 25,20 | 2,680 | 0,748 | | |
| 10 | E | Appr. coopérat. | 25 | 684,50 | 27,38 | 2,840 | 0,800 | -0,994 | 0,32 |
| | C | Travail équipe | 25 | 590,50 | 23,62 | 2,560 | 0,870 | | |
| 11 | E | Appr. coopérat. | 25 | 664 | 26,56 | 3,160 | 0,850 | -0,576 | 0,56 |
| | C | Travail équipe | 25 | 611 | 24,44 | 3,120 | 0,526 | | |
| 12 | E | Appr. coopérat. | 25 | 608,50 | 24,34 | 2,960 | 0,841 | -0,612 | 0,54 |
| | C | Travail équipe | 25 | 666,50 | 26,66 | 3,120 | 0,666 | | |
| 13 | E | Appr. coopérat. | 25 | 654,50 | 26,18 | 3,240 | 0,831 | -0,356 | 0,72 |
| | C | Travail équipe | 25 | 620,50 | 24,82 | 3,160 | 0,850 | | |
| 14 | E | Appr. coopérat. | 25 | 682,50 | 27,30 | 2,760 | 1,128 | -0,919 | 0,36 |
| | C | Travail équipe | 25 | 592,50 | 23,70 | 2,560 | 0,821 | | |
| 15 | E | Appr. coopérat. | 25 | 672,50 | 26,90 | 2,720 | 0,843 | -0,729 | 0,47 |
| | C | Travail équipe | 25 | 602,50 | 24,10 | 2,480 | 0,823 | | |
| 16 | E | Appr. coopérat. | 25 | 661 | 26,44 | 3,240 | 1,012 | -0,497 | 0,62 |
| | C | Travail équipe | 25 | 614 | 24,56 | 3,120 | 1,013 | | |
| 17 | E | Appr. coopérat. | 25 | 649 | 25,96 | 3,520 | 0,653 | -0,255 | 0,80 |
| | C | Travail équipe | 25 | 626 | 25,04 | 3,480 | 0,653 | | |
| 18 | E | Appr. coopérat. | 25 | 710,50 | 28,42 | 2,760 | 1,012 | -1,467 | 0,14 |
| | C | Travail équipe | 25 | 564,50 | 22,58 | 2,320 | 1,108 | | |
| 19 | E | Appr. coopérat. | 25 | 674 | 26,96 | 3,400 | 0,646 | -0,791 | 0,43 |
| | C | Travail équipe | 25 | 601 | 24,04 | 3,200 | 0,817 | | |
| 20 | E | Appr. coopérat. | 25 | 669 | 26,76 | 3,360 | 0,952 | -0,677 | 0,50 |
| | C | Travail équipe | 25 | 606 | 24,24 | 3,240 | 0,926 | | |
| 21 | E | Appr. coopérat. | 25 | 603 | 24,12 | 3,440 | 0,583 | -0,759 | 0,45 |
| | C | Travail équipe | 25 | 672 | 26,88 | 3,480 | 0,823 | | |
| 22 | E | Appr. coopérat. | 25 | 735 | 29,40 | 3,360 | 0,810 | -2,018 | 0,044* |
| | C | Travail équipe | 25 | 540 | 21,60 | 2,920 | 0,812 | | |
| 23 | E | Appr. coopérat. | 25 | 673,50 | 26,94 | 2,800 | 0,646 | -0,774 | 0,44 |
| | C | Travail équipe | 25 | 601,50 | 24,06 | 2,680 | 0,802 | | |
| 24 | E | Appr. coopérat. | 25 | 601 | 24,04 | 2,520 | 0,963 | -0,737 | 0,46 |
| | C | Travail équipe | 25 | 674 | 26,96 | 2,720 | 1,061 | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--------|-----------------------------------|----------|------------------|----------------|----------------|----------------|--------|------|
| 25 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 634,50 640,50 | 25,38 25,62 | 2,400 2,400 | 0,957 0,817 | -0,062 | 0,95 |
| 26 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 651,50 623,50 | 26,06 24,94 | 3,120 3,080 | 0,927 0,812 | -0,289 | 0,77 |
| 27 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 595 680 | 23,80 27,20 | 3,000 3,200 | 0,866 0,866 | -0,886 | 0,38 |
| 28 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 621,50 653,50 | 24,86 26,14 | 3,360 3,400 | 0,700 0,764 | -0,345 | 0,73 |
| 29 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 673 602 | 26,92 24,08 | 3,320 3,040 | 0,988 1,207 | -0,764 | 0,45 |
| 30 | E C | Appr. coopérat. Travail équipe | 25 25 | 630,50 644,50 | 25,22 25,78 | 2,480 2,520 | 1,194 1,085 | -0,140 | 0,89 |

*Significatif à un seuil de 0,05 (Bilatéral)