

2023/2024

MASTER2

Département MEEF

UE3 Ec2

La coopération et la conscience linguistique

Étude sur l'effet de l'apprentissage coopératif sur la conscience linguistique des élèves en
langues vivantes au niveau de l'enseignement secondaire

Walter/Michelle

TABLE DE MATIÈRES

Liste de sigles et abréviations	1
INTRODUCTION	2
1. PARTIE THÉORIQUE	3
1.1. La conscience linguistique (« language awareness »)	3
1.2. Apprentissage coopératif	3
1.2.1. Psychologie cognitiviste de Piaget et Vygotsky	5
1.2.2. Pédagogies coopératives de l'Éducation Nouvelle	6
1.2.3. <i>Collaborative learning</i>	7
0 2. PROBLÉMATIQUE	9
03. ÉBAUCHE DU PROTOCOLE DE RECHERCHE	10
3.1. Généralités	10
3.2. L'intervention	11
3.2.1. Indépendance du sujet de la séquence	11
3.2.2. Choix des méthodes coopératives	11
3.2.3. Le déroulement	11
3.3. Les outils de collecte	13
3.3.1. Évaluation A (conscience linguistique cognitive et socio-linguistique)	13
3.3.2. Évaluation B (conscience linguistique affective)	14
3.3.3. Évaluations C, D et E (coopération)	14
04. PHASE COOPERATIVE – Analyse et discussion	15
4.1. Attitude des élèves envers la coopération (Evaluation C)	15
4.2. Remédiations mises en place (Evaluation C)	17
4.3. Auto-évaluation de la phase du Jigsaw II (Evaluation D)	18
4.4. Auto-évaluation de la phase du travail en équipe (Evaluation E)	20
4.5. Résumé	23
05. EFFETS SUR LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE – Analyse et discussion	24
5.1. Conscience linguistique cognitive (Evaluation A)	24
5.2. Conscience linguistique affective (Evaluation B)	25
CONCLUSIONS	28
Bibliographie	31
Annexes	I - XXIII

LISTE DE SIGLES ET ABBRÉVIATIONS

AC	–	apprentissage coopératif
CE	–	compréhension écrite
CECRL	–	cadre européen de référence pour les langues
CL	–	conscience linguistique
coeff.	–	coefficient
G.Exp.	–	groupe expérimental
G.Tém.	–	groupe témoin
PC	–	pédagogies coopératives
ZPD	–	zone proximale de développement

INTRODUCTION

« J'ai fait de l'allemand durant 4 ans déjà, mais j'ai toujours eu l'impression de pas comprendre grand chose. Durant 4 ans, j'ai pas vraiment eu le ressenti que je me suis amélioré ou bien que j'ai un bon niveau. Le fait de ne pas voir d'évolution me fait presque détester la langue. » (Annexe 13)

Ce commentaire représente les commentaires que plusieurs élèves de Seconde ont exprimé lors de leur rentrée au lycée. Bien qu'on puisse les considérer comme des cas isolés, ils témoignent d'un phénomène plus étendu. En 2023, une baisse de 25% a été enregistrée dans les inscriptions à la certification de langues en Bourgogne ; l'inspecteur régional explique cette tendance par le déclin de la popularité de l'allemand parmi les élèves ainsi que par le fait que plusieurs enseignants craignent qu'un échec dans l'examen ne diminue davantage leur sentiment d'efficacité (Picq, 2024). Le commentaire cité m'a particulièrement interpellée car ce sont les mots d'une de mes élèves les plus engagés que j'ai eu l'occasion de rencontrer dans le contexte de mon stage en alternance dans un lycée bourguignon. Elle exprime un décalage du temps investi dans l'apprentissage de la langue allemande avec son sentiment d'efficacité. Ce témoignage me rappelle une autre élève qui souhaitait connaître la traduction de chaque mot car elle n'avait pas l'impression de comprendre le texte autrement. Une langue n'est pourtant pas la somme de ses éléments et le niveau de langue n'égalise pas à la correction de langue.

Cette réflexion m'a conduit à explorer un concept linguistique d'anglo-saxonne qui n'a pas encore été intégré aux programmes français ni à la réalité pédagogique : Je parle de la « *language awareness* ». Ce n'était qu'il y a trois ans que le Conseil de l'Europe n'a consacré une première liste de descripteurs à l'aussi appelée « conscience linguistique », rangée parmi les compétences pragmatiques dans la version complémentaire du CECRL (2021, p. 170-172). Au cours de vingt années, depuis la première version du CECRL, la conscience linguistique semble avoir avéré sa relevance et pose donc aux enseignants européens le problème actuel : comment transmettre cette « nouvelle » compétence à leurs élèves. Qu'est-ce que c'est et par quelles méthodes peut-on l'entraîner ? Ce sont les deux questions de départ qui ont motivé mes recherches. Le souvenir d'une expérience que j'ai faite pendant mon stage dans une *Gesamtschule* (collège) en Rhénanie-Palatinat a mené ma recherche vers la coopération : L'enseignante avait préparé une fiche qui aidait les apprenants à découvrir eux-mêmes ce nouveau sujet. Assise avec un groupe d'élèves, j'observais qu'ils appliquaient plusieurs stratégies : soit de chercher l'infinitif d'une forme verbale dans le dictionnaire du manuel, soit de discuter à quelle partie du discours appartenait un certain mot, etc. Ce qui m'impressionnait, c'était d'observer proprement une

élaboration des savoirs linguistiques. Dans l'« absence » de l'enseignant, les élèves recourraient à leur conscience linguistique tout en la développant davantage.

Cette observation évoque la question de savoir si l'apprentissage coopératif est une méthode convenable pour améliorer la conscience linguistique des élèves de langues vivantes. Pour y répondre, nous allons définir la conscience linguistique en prenant pour appui celle de Gnutzmann. D'ailleurs, nous allons traiter en détail le sujet de l'apprentissage coopératif en différenciant plusieurs pratiques coopératives, ses risques et les facteurs essentiels pour une coopération réussie. Après cette partie théorique, nous allons les mettre en relation en développant la problématique et en présentant l'ébauche détaillée de l'expérience menée. Finalement, nous allons analyser le succès de l'apprentissage coopératif mis en place et de son effet sur trois domaines de la conscience linguistique.

01. PARTIE THEORIQUE

1.1. La conscience linguistique (« *language awareness* »)

Le concept de « language awareness » fut créé en Grande Bretagne dans les années 80 et ne concerna que la langue maternelle au début. Le terme signifie la sensibilité et perception consciente des régularités d'une langue, de la nature du langage ainsi que des dimensions communicative, pragmatique et socio-linguistique (Stegu, 2008, p. 88 ; Eichler et Nold, 2007, p. 65). Il s'agit d'une compétence de réflexion métalinguistique et de la capacité à percevoir si un discours est correct et pertinent (ibid.). Un locuteur natif allemand par exemple a naturellement une certaine sensibilité pour sa langue maternelle ; il sait instinctivement qu'il lui faut un nom en datif après la préposition « *mit* ». L'école vise alors plutôt à consolider en explicitant certains phénomènes comme le *Konjunktiv*. L'apprentissage de langue étrangère par revanche s'appuie sur un système de règles et exceptions, sur les savoirs explicites ; mais en parallèle l'apprentissage de savoirs implicites se déroule beaucoup plus lentement (Eichler et Nold, 2007, p. 69). On subsume sous le terme de « savoirs implicites » des règles intériorisées ainsi que des fragments lexicaux non analysés (« chunks ») (ibid., p. 65). La réflexion métalinguistique sollicite surtout les savoirs linguistiques explicites, la capacité de corriger cependant est plutôt du côté de l'implicite, du « sentiment linguistique » (ibid.).

Une traduction du terme anglais n'est pas évidente en raison de la valeur double de « language » signifant et le langage et la langue (Stegu, 2008, p. 88). Le terme de « conscience linguistique » (CL) tente alors d'englober un concept vaste, il se réfère généralement au système cognitif de lexique et grammaire et ses fonctions communicatives et sociolinguistiques. Les définitions de

CL ne sont pas précises ni univoques. Je cite la définition de Gnutzmann auquel se sont référés plusieurs de mes sources (Eichler & Nold, 2007 ; Stegu, 2008 ; Surkamp, 2010).

Gnutzmann distingue cinq domaines de *language awareness* (Eichler et Nold, 2007, p. 65-66 ; voir également CECRL 2021, p. 170-172.) :

Le domaine cognitif concerne la perception de nuances et de régularités dans l'usage et la fonction du langage. Un apprenant fait preuve de *language awareness* cognitive lorsqu'il perçoit que tous les noms finissant par le suffixe « -ung » sont féminin en allemand (*die Bewerbung, die Ausbildung, die Bestellung, die Erfahrung*) et en fait usage de cette compétence.

Le domaine de performance : Si un locuteur souhaite par exemple inviter quelqu'un, il doit se rendre compte des points clés de cet acte de parole : Il doit communiquer qu'il envisage une certaine activité, qu'il voudrait que l'interlocuteur lui joigne et devrait exprimer une certaine politesse/gentillesse. Un débutant en allemand, langue étrangère, réussirait cette compétence déjà avec les mots « Du, ich, Kino, bitte ? » En conclusion, lorsqu'un apprenant achève de communiquer ce qu'il souhaite exprimer, sa performance linguistique est réussie. *Language awareness* ne vise donc pas nécessairement à éviter des fautes de grammaires mais sinon à une communication réussie dans les bornes des connaissances linguistiques de l'apprenant – ceci, c'est la performance.

Le domaine social : Un locuteur se rend compte du lien proche de l'usage de la langue et de la structuration de la société en classes et milieux. Il comprend également que l'acceptation d'une variété linguistique associée à un certain groupe social dépend de la perception de celle-ci. Si un apprenant de l'allemand est sensible pour la CL sociale, il peut distinguer entre des synonymes tels « ausgezeichnet » et « geil », les utiliser dans des contextes adéquats et percevoir des implications sociales ou un sens connotatif dans le discours de son interlocuteur.

Le domaine politique concerne le pouvoir du langage et la relation entre la langue et le pouvoir. En se basant sur des aspects pragmatiques et rhétoriques, les apprenants peuvent percevoir l'effet qu'un texte ou discours veut exercer sur son consommateur. Ceci concerne notamment des discours politiques et des publicités.

Le domaine affectif finalement concerne surtout la relation entre un locuteur/apprenant et la langue : sa motivation, intérêt et d'autres réactions affectives qu'il éprouve en contact avec cette langue. Les autres auteurs n'incluent souvent pas le domaine affectif, p.ex. les chercheurs de l'étude DESI (Eichler et Nold, 2007).

La conception de CL affective est proche du concept du sentiment d'efficacité de Bandura. Être efficace signifie être capable d'utiliser ses compétences cognitives, sociales et d'autres d'une manière efficace. Le sentiment d'efficacité renforce la motivation de l'élève et influe sur

sa performance, indépendamment de ces aptitudes (Lecomte, 2004, p. 60-62). Il se développe notamment dans l'interaction avec les élèves du même âge et dans des moments où l'apprenant expérimente sa maîtrise personnelle (ibid.). Si un apprenant de langue vivante perçoit sa propre efficacité, ceci favorise sa motivation intrinsèque et sa performance générale.

1.2. Apprentissage coopératif

La coopération ne désigne pas une seule méthode mais elle est un terme générique qui désigne une rangée de méthodes qui mettent en place l'apprentissage en petits groupes (de 2 à 4 élèves typiquement) où les apprenants travaillent ensemble afin de maximiser leur développement cognitif et social (Johnson et Johnson 2013, p. 2). En langage courant, la coopération et la collaboration s'utilisent comme des synonymes mais selon Connac et Irigoyen (2023) la coopération désigne un type de relation particulier, identifiable par un certain degré de technicité et de structuration qui la différencie de la collaboration, relation plus spontanée et naturelle où les tâches se distribuent selon les capacités individuelles préexistantes (Rayou et Véran, 2022, p. 44). Avant de mettre en place une ébauche de protocole, il est donc indispensable d'étudier les méthodes de l'apprentissage coopératif¹ (AC) et de ses facteurs déterminants.

Le courant scientifique du *collaborative learning* est né en Amérique aux années 1970, les frères Johnson et Slavin étant ses auteurs les plus emblématiques, et se base sur la psychologie cognitive de Piaget et Vygotsky du début du vingtième siècle. Connac différencie le *collaborative learning* du courant français des « pédagogies coopératives » (PC) auxquelles il compte la pédagogie Freinet² et le modèle de l'Education nouvelle (Connac et Irigoyen, 2023). Après quelques précisions sur la psychologie cognitive, leur base commune, nous allons expliquer une sélection de méthodes des deux courants de l'AC.

1.2.1. Psychologie cognitive de Piaget et Vygotsky

Le psychologue Piaget étudia le développement cognitif des enfants et déduit que l'enfant développe son cognitif lui-même en construisant petit à petit son savoir à partir de ses propres expériences (Ormrod, 2008., p. 29-31). Face à un problème cognitif, l'enfant se trouve dans un état de « déséquilibre » (ibid.). Il lui faut donc « accommoder » ses schèmes mentaux pour s'adapter aux nouvelles réalités (« rééquilibrage ») (ibid.). Le problème cognitif (« déséquilibre ») ainsi

¹ Précision terminologique : Connac utilise ce terme pour traduire le terme anglais du « *cooperative learning* » et pour désigner le courant du *collaborative learning* (Connac et Irigoyen, 2023). Moi, je l'utiliserai pourtant en tant que terme générique, sans différencier entre les deux courants du *collaborative learning* et des pédagogies coopératives.

² La pédagogie Freinet est proche de la pédagogie projet. Elle conceptualise la classe en tant que microsociété au cœur de laquelle les élèves sont des acteurs sociaux qui vivent et travaillent ensemble. L'idée c'est de reproduire des situations « naturelles » qui incitent les élèves à apprendre un langage en s'en servant (Puren 2013, p. 2). Comme cette approche demande beaucoup de temps d'adaptation, elle ne sert pas à ce projet-ci.

que sa capacité de « rééquilibrage » sont les sources de développement épistémique de l'enfant.

Le chercheur soviétique Vygotsky mit l'accent sur la perspective socio-culturelle (ibid : 39-43). Dans sa perspective, les interactions avec les autres et l'acquisition d'« outils cognitifs »³ sont essentielles. Lorsqu'un adulte ou un enfant compétent soutiennent un apprenant, ce dernier est donc capable de plus que ce dont il est capable actuellement – il reste dans sa zone de confort, appelée « zone de développement actuel » dans la terminologie vygotskienne. Pour qu'il apprenne quelque chose, l'apprenant doit sortir de cette zone et achever une tâche⁴ qui dépasse ses propres capacités à moins qu'un adulte ou élève plus capable ne lui serve de soutien – l'apprenant opère alors dans la « zone proximale de développement » (ZPD) (ibid.). Selon Vygotsky, la probabilité qu'un apprenant fonctionne dans sa ZPD est moindre lorsqu'un adulte lui soutient par rapport à lorsqu'il coopère avec un enfant du même âge. (Slavin, 1995, p. 17-18).

1.2.2. Pédagogies coopératives de l'Éducation Nouvelle

Les pédagogies coopératives ont été développées par les pédagogues du Groupe Français de l'Éducation Nouvelle. L'une des idées centrales des PC est de profiter de la diversité des étudiants afin de leur capaciter de travailler en autonomie. Il s'agit d'une « auto-socio-construction des savoirs », c'est-à-dire d'une co-construction du sens à laquelle participent des apprenants autonomes dans des différents pratiques, entre autres l'« aide », l'« entraide » et le « travail en équipe » (Puren, 2013, p. 6-7).

La pratique de l'aide profite des différences de capacité et du niveau de compréhension entre deux élèves. L'aide vise à un simple « déblocage » face à un micro-problème : un élève compétent « aide » à son camarade d'une manière rapide, pertinente et de sorte que l'apprenant puisse appliquer l'aide dans un autre contexte également. (Connac, 2016, p. 88-91). Partager la réponse correcte (peut-être dans le but que l'apprenant puisse remplir une fiche d'exercices plus rapidement) ne constitue donc pas une véritable « aide » (ibid.). L'« enseignement-apprentissage » (Connac 2016, p. 91) offre de nombreux avantages aux aidants, leur permettant de développer leur compétence sociale et de comprendre le sujet plus profondément car en enseignant, ils « élaborent » leurs savoirs (ibid. ; Slavin, 1995, p. 18). L'asymétrie inhérente à l'« aide » risque d'engendrer une stigmatisation de l'aidé si la classe ne cultive pas une ambiance favorable à la coopération (Connac, 2016, p.88-91).

³ Ces « outils cognitifs » sont des concepts, symboles et stratégies qui nous aident à penser et réagir plus efficacement (Ormrod, 2008, p. 40).

⁴ J'utilise le terme de « tâche » pour désigner un obstacle cognitif à surmonter. Il ne désigne pas (nécessairement) une tâche comme elle l'est définie dans le contexte scolaire (Puren, 2020). Pourtant, la tâche scolaire peut / (j'irais même jusqu'à dire « devrait ») se présenter comme une tâche cognitive.

L'entraide est une pratique où un groupe d'apprenants rencontre un micro-problème commun qu'ils tentent de résoudre ensemble en utilisant leur diversité comme ressource (ibid.). En opérant de cette façon, les élèves entraînent leur niveau de raisonnement et peuvent acquérir une compréhension plus profonde du sujet parce qu'ils ne dépendent pas du savoir de l'enseignant et doivent adopter une stratégie d'élaboration de leurs savoirs (Slavin, 1995, p. 18). Bien que le concept d'entraide soit initialement conçu comme symétrique, il est possible que certains élèves se désengagent et dépendent de leurs camarades plus capacités pour les questions plus difficiles (ils n'entrent donc pas dans la ZPD qu'a défini Vygotsky) – l'entraide risque alors de devenir une simple collaboration (Connac et Irigoyen, 2023, p. 13).

Le travail en équipe profite de la diversité d'idées pour enrichir une production commune. Il s'inscrit dans la pédagogie du projet où les apprenants sont des « acteurs sociaux ». Leur trajet d'auto-socio-construction aboutit à l'application pratique des savoirs acquises. La production n'est pas seulement une production langagière et communicative mais un « acte de parole ». La pédagogie du projet et le travail en équipe s'inscrivent donc dans l'« approche actionnelle » qui sollicite l'apprenant de « mobiliser l'ensemble de ses compétences » (Bagnoli *et al.*, 2010, p. 9). Dans un travail en équipe, il y a toujours un « but cognitif » (relatif aux savoirs) et un « but opératoire » (l'application concrète). Dans un cours de langue, le projet doit relever d'un contexte de la réalité vécue de l'apprenant pour le motiver. (ibid.). Si l'apprenant réussit une telle situation et reçoit du feed-back positif du collectif, il peut éprouver un « sentiment d'efficacité » qui renforce sa motivation intrinsèque et sa performance (Lecomte 2004, p. 60-66). Quelques auteurs critiquent cette pratique en soulignant le risque de l'« activisme improductif » : Les apprenants pourraient perdre de vue le but cognitif et se concentrer qu'à l'action à accomplir. (Puren, 2013, p. 6). Pour y remédier, Puren (2013, p. 7) prévoit des moments de réflexion et de feed-back final où les apprenants relient le projet aux savoirs cognitifs.

En conclusion, une coopération efficace ne relève pas de l'évidence. Elle est sensible de provoquer des stigmatisations et le désengagement des apprenants plus faibles ainsi que l'oubli des buts cognitifs dans l'ensemble de la classe. Par conséquent, Connac insiste sur l'importance d'une formation préalable : il faut conscientiser l'objectif de la coopération et les détails pénibles de chacune de ses pratiques (Connac, 2016, p. 91-92).

1.2.3. Collaborative learning

Nous venons de voir que les PC déclinent les différentes variations naturelles de la coopération et relèvent les opportunités et menaces ensuite. Les auteurs du *collaborative learning* agissent à l'envers : Ils ont développé leurs méthodes sur la base d'une analyse méticuleuse des facteurs déterminant la réussite ou l'échec d'une coopération.

Les frères Johnson (2009, p. 371) ont étudié l'impact d'interdépendance sociale en comparant la performance et la santé mentale des personnes apprenant dans un mode coopératif, compétitif et individualiste. Leurs résultats indiquent que la majorité des apprenants performant mieux (avec une déviation standard de deux tiers) lorsqu'ils coopèrent que lorsqu'ils se trouvent dans un mode compétitif ou individualiste (ibid.). Si l'enseignant impose alors un travail coopératif mais les apprenants agissent de manière compétitive ou individualiste, la coopération risque de faillir⁵. Pour cette raison le *collaborative learning* est inséparable des valeurs coopératives incluant la liberté, l'égalité, le dialogue et la responsabilité personnelle (Connac et Irigoyen, 2023). Après la création d'une « atmosphère de coopération et d'empathie en classe », il est donc essentiel que les élèves apprennent à coopérer avant de se servir de la coopération pour leur apprentissage (ibid.).

A part des valeurs, la méthode elle-même peut faciliter un AC. Johnson et Johnson ont mené plusieurs recherches au sujet de l'interdépendance. Ils ont découvert qu'une interdépendance positive des objectifs est un facteur majeur – ce terme désigne que les apprenants ont un ou plusieurs objectifs en commun et leur succès personnel dépend du succès des autres ce qui les encourage à coopérer (Johnson et Johnson, 2009, p. 367-368). En combinaison avec une interdépendance de récompenses, elle est « additive » même grâce au renforcement par la motivation extrinsèque (ibid.). L'interdépendance des objectifs augmente la performance, une compréhension plus profonde et l'usage de stratégies cognitives ainsi qu'un sentiment de responsabilité personnelle (ibid.). Ce dernier est lui-même un deuxième facteur essentiel pour une coopération réussie : si le succès ou l'échec de l'individu a un impact significatif sur la performance du groupe, l'apprenant peut ressentir une responsabilité personnelle (ibid : 368 ; Slavin, 1995, p. 12). Si le groupe est plus large ou s'il y a des redondances dans le répartitionnement de tâches, le sentiment de responsabilité personnelle se réduit, d'où alors la motivation de s'engager (ibid.). Il est donc nécessaire de remédier au phénomène de la diffusion de responsabilité et d'organiser la coopération d'une manière que le (dés)engagement de chaque participant ait un impact sur la réalisation de l'objectif commun.

Une des méthodes les plus célèbres du CL, c'est le *Jigsaw* (aussi appelé « le Puzzle » en français) qu'Aronson désigna en mettant l'accent sur la responsabilité personnelle (Slavin, 1995, p. 126). Dans le cadre du *Jigsaw*, chaque membre d'un groupe est responsable d'étudier en profondeur un sous-aspect du sujet commun à l'intérieur de son « groupe d'experts » (ibid.). Après cette

⁵ Nous avons récemment constaté que l'entraide peut échouer si les apprenants les plus faibles du groupe se désengagent. Dans certains cas, ce comportement peut être interprété comme un abandon face à une compétition supérieure.

étape, les apprenants retournent dans leur groupe d'origine pour partager leurs connaissances. Comme chaque apprenant à la tâche de se renseigner et d'informer ses camarades sur l'aspect qui lui est attribué, les apprenants ont une forte responsabilité personnelle (ibid.).

02.PROBLEMATIQUE

Au cours de notre recherche, nous avons pu retenir l'importance pour les apprenants de langues de développer une CL. Cette sensibilité leur permet de raffiner leur propre discours et de mieux comprendre leur interlocuteur (Eichler et Nold, 2007). La conscience linguistique concerne plutôt des savoirs implicites – peut-être c'est pour cette raison que l'on traite cette compétence comme un processus parallèle. Il y a des tentatives de renforcer la CL en engageant les élèves dans une réflexion sur le langage et le multilinguisme, pourtant il n'y a pas d'évidence que cette approche soit fructueuse (Wildemann et al., 2020, p. 121). Mon expérience de stage m'ayant menée vers les méthodes coopératives, j'ai pu identifier plusieurs qualités de l'AC qui pourraient favoriser l'amélioration de la CL des élèves. L'objectif de mon travail est donc d'étudier l'effet de l'apprentissage coopératif sur la conscience linguistique des élèves en langues vivantes au niveau de l'enseignement secondaire.

Les trois hypothèses suivantes ont orienté ma recherche :

- La coopération requiert une réflexion profonde parce que les apprenants sont les personnes-ressources eux-mêmes, non l'enseignant. En réfléchissant activement sur la langue, ils pénètrent mentalement dans le système de langue et pourraient donc travailler le domaine cognitif de la conscience linguistique.
- L'AC entraîne les compétences sociales et communicatives des apprenants. Apprendre à coopérer inclut apprendre à agir en société et à communiquer pour se mettre d'accord. Ces compétences coopératives sont plus générales mais pourraient fonder la base de la performance communicative dans une langue étrangère et pour comprendre la relation entre la société et le langage. La coopération agirait donc sur le domaine social de la conscience linguistique.
- Finalement, les méthodes coopératives, notamment le travail en équipe, peuvent renforcer le sentiment d'efficacité et la motivation intrinsèque des apprenants. La coopération aurait donc un effet sur le domaine affectif de la conscience linguistique.

Selon ces hypothèses, les méthodes coopératives pourraient renforcer ces trois domaines de la CL. Le domaine de performance reste sous-jacent et pourrait être amélioré également grâce au fait que la méthode coopérative confère plus de temps de parole aux élèves, je me borne pourtant à des outils de collecte qui ciblent la réception plus que l'expression, les effets sur la performance

des élèves ne peut donc être mesuré dans sa totalité. Le domaine politique de la CL ne forme pas l'objet de mon étude non plus, car il implique la rhétorique qui renvoie à un palier plus élevé que le niveau de langue atteint par les groupes de sujets à ma disposition.

03.ÉBAUCHE DU PROTOCOLE DE LA RECHERCHE

3.1. Généralités

J'ai mené mon étude dans le cadre de ma deuxième année de master. Pendant mon stage dans un lycée français, j'étais responsable pour deux cours d'allemand de Seconde. Il s'agit de deux groupes de 23 trois élèves de 15 à 16 ans. A l'exception du nombre d'élèves, les groupes présentent toutefois des différences significatives en ce qui concerne le niveau de langue, le comportement et la dynamique générale.

Groupe 1 (= groupe expérimental) : 13 garçons et 10 filles

niveau moyen : ~A1 (pré-A1 jusqu'à A1+)

Groupe 2 (= groupe témoin): 9 garçons et 14 filles

niveau moyen : ~A1+ (A1 jusqu'à A2+)

En dépit des grandes différences entre les groupes, j'ai mis en place une expérience avec un groupe expérimental (G.Exp.) et un groupe témoin (G.Tém.). L'instauration d'un pré- et post-test tient compte des écarts de compétence linguistique initiaux et a pour objectif principal de comparer l'évolution plutôt que l'acquisition de la compétence en tant que telle. Le choix du groupe 1 comme G.Exp. vise à garantir que tout gain éventuel dans la CL ne soit pas simplement dû à une performance initiale plus élevée par rapport à l'autre groupe.

L'expérience s'est déroulée au cours de six semaines (le maximum de temps à ma disposition) pour maximiser l'effet de la coopération sur la CL. Dans plusieurs phases, j'ai mis en place une variété de méthodes coopératives intégrant des éléments du *collaborative learning* et des PC. Comme tâche finale de la séquence, les élèves ont travaillé en équipes pour produire un petit reportage.

Pendant cette même période, j'ai proposé les mêmes supports (textes et vidéos) au G.Tém. , mais en imposant une approche plus individuelle et compétitive, le cours étant moins centrés sur les élèves qu'avec le G.Exp. J'ai promu la compétition avec des quiz de la plateforme « kahoot ». La tâche finale assignée au G.Tém. consistait à réaliser une interview ; chaque élève devait préparer individuellement une fiche de rôle et des questions, sans connaître l'identité de son partenaire.

3.2. L'intervention

3.2.1. Indépendance du sujet de la séquence

L'objectif est d'observer si la CL se développe grâce à une méthodologie de coopération. Pour cette raison, il est important que le sujet du cours ne touche pas directement la réflexion sur le langage (contrairement à d'autres approches qui visent une réflexion métalinguistique explicite (Wildemann et al., 2020, p. 121)). Sinon, un problème d'attribution surgit : Nous ne pouvons plus différencier entre l'impact du sujet et celui de la méthodologie sur la compétence des élèves. Notre expérience est donc indépendante du sujet du cours ; la séquence pourrait traiter le sujet des habitudes alimentaires et vestimentaires du Cycle 4 ou bien faire partie de l'axe « Vivre entre générations » de la Seconde.

3.2.2. Choix des méthodes coopératives

Les pédagogies coopératives et le *collaborative learning* offrent un large éventail de méthodes coopératives. Deux méthodes ont pris une place centrale dans mon intervention : la pratique du travail en équipe et la méthode du *Jigsaw II* pour représenter leur variété. Ces deux méthodes diffèrent en termes de complexité (complexité externe (structure) vs. interne (relations interpersonnelles)), de degré de liberté des élèves et de but commun (acquisition vs. production). Ils impliquent d'ailleurs des différents concepts-clés de l'AC (entraide, enseignement-apprentissage et la diversité d'idées) (2.3.4 et 2.3.4).

3.2.3. Le déroulement

1^{ère} phase – Formation préalable et constitution de groupes : La réussite des méthodes de l'AC dépend largement de l'atmosphère en classe, d'un système de valeurs coopératives et d'une formation préalable des élèves (Connac et Irigoyen, 2023 ; Connac, 2016, p. 91-92). Comme proposé par Ovejero et Iglesias (Connac et Irigoyen 2023), l'intervention a commencé par une phase d'acculturation et de formation préalable. Les élèves se sont engagés dans une variété de méthodes coopératives tels des jeux d'équipel, le Think-Pair-Share et un travail d'équipe pour la tâche intermédiaire de la séquence. La mise en place de moments en binôme régulières visait à instaurer une culture d'entraide et de l'aide pour que les élèves comprennent que leur camarades sont des personnes-ressource valeureuses et qu'en travaillant en solidarité, tout le monde gagne.

Au début de l'intervention, j'ai formé les groupes de base. Un critère important était le niveau de langue acquis. Mon objectif était de former des groupes hétérogènes sans pour autant créer des écarts trop aussi grands qu'un élève faible sorte de sa ZPD lorsqu'il interagit avec l'élève plus fort (Slavin, 1995, p. 17-18). Deux autres critères importants étaient la mise en travail des élèves et la participation pendant le cours. L'établissement des groupes de base au début

de l'intervention visait à donner aux élèves du temps pour créer une cohésion du groupe.

A part de la mise en pratique, il y avait quelques moments de réflexions où l'ensemble de la classe ou un certain groupe seulement (en tant que remédiation ponctuelle) devaient analyser leur pratique, distinguer quelques facteurs de réussite/échec et proposer des améliorations en vue du travail en équipe du projet finale. A travers la mise en pratique de l'AC et de cette réflexion, cette étape visait à transmettre une mentalité coopérative et à enseigner la compréhension des facteurs de réussite de l'AC. Cette phase de formation a culminé dans l'évaluation C (3.3.3.) qui visait à évaluer l'acquisition des savoirs et compétences décrites.

2^{ème} phase – Jigsaw II: L'objectif commun du groupe de base consistait dans la transmission de savoir de façon que tous les membres possèdent des connaissances nécessaires pour entamer le projet qui est l'objet de la 3^{ème} phase. J'ai décidé d'adopter le Jigsaw II de Slavin (1995, p.122-128) en proposant un quiz à la fin de la séance pour améliorer la mise au travail des élèves, l'intérêt de transmettre les savoirs et le sentiment de responsabilité grâce à la compétition entre équipes et le plaisir du jeu.

Chaque groupe d'experts a reçu le matériel d'un sujet particulier et des questions guidant leur compréhension écrite (CE). Un flyer réunissait tous les textes, ce format accentuant le fait que chaque groupe apportait un aspect au même sujet, motivant donc la méthode du *Jigsaw*. Le document ressemblait à un flyer authentique, s'adressant aux migrants qui souhaitent travailler en Allemagne et abordait trois thématiques : la loi d'immigration en Allemagne de 2023 (A2+), la carte verte EU (A2) et les raisons de venir travailler en Allemagne (A1). Dans la perspective de la différenciation, pour que chaque élève puisse attribuer à la construction de savoirs, j'ai assigné les élèves dans des groupes d'experts homogènes (à 3 ou 4). Ceci devait servir comme freine contre le désengagement des élèves plus faibles et leur motiver dans leur apprentissage. Dans un deuxième temps, chaque expert devait rentrer dans son groupe de base et renseigner ses camarades sur son aspect.

3^{ème} phase : travail en équipe :

Le projet que les élèves ont réalisé pendant le travail en équipe formait le cadre de l'intervention. Ayant rassemblé des idées de projet et s'étant renseigné davantage pendant le *Jigsaw*, les élèves devaient finalement mettre en pratique l'ensemble de leurs connaissances. Selon l'approche actionnelle, il est important qu'il s'agisse d'une véritable communication qui adresse l'ensemble de la classe et non seulement l'enseignant qui évalue les apprenants (Puren, 2013, p.6). Pour cette raison j'ai choisi le contexte du journal scolaire, leur proposant de faire un petit reportage sur les migrants en Allemagne.

Des moments réflexifs sur le sujet avaient comme objectif que les élèves ne perdraient pas de vue les objectifs cognitifs (Puren, 2013, p. 7). Les élèves avaient également l’opportunité de réfléchir sur l’efficacité de leur coopération à la fin de cette phase, grâce à une auto-évaluation qui fait désormais partie des outils de collecte, présentés dans le prochain chapitre.

3.3. Les outils de collecte

Au cours de mon expérience, j’ai mis en place un ensemble d’un tests et de quatre auto-évaluations pour tracer la coopération des élèves et pour mesurer le développement de la CL des élèves.

Pré-intervention		Evaluations A + B
1 ^{ère} phase	Formation de groupes	
	Acculturation et formation préalable de l’AC	Evaluation C
2 ^{ème} phase	<i>Jigsaw</i> (acquisition de connaissances explicites)	Evaluation D
3 ^{ème} phase	Travail en équipe (production ; projet)	Evaluation E
Post-intervention		Evaluations A* + B
<u>Evaluations de la conscience linguistique :</u>		
Evaluation A : test : CL cognitive et socio-linguistique version X (pré-test) et Y (post-test)		
Evaluation B : auto-évaluation : CL affective		
<u>Evaluations de la coopération :</u>		
Evaluation C : auto-évaluation : coopération en général		
Evaluation D : auto-évaluation : <i>Jigsaw</i>		
Evaluation E : auto-évaluation : travail en équipe		

Tableau 1 : Vue d’ensemble des différentes phases et évaluations

3.3.1. Évaluation A (conscience linguistique cognitive et socio-linguistique)

Comme présenté dans le Tableau 1, l’évaluation A est un test qui évalue la CL cognitive et socio-linguistique dans un format fermé. Le pré- et le post-test (Annexes 1 et 2) sont différents pour que le succès des élèves ne soit pas attribuable au fait qu’ils auraient déjà fait les mêmes exercices. La fiche intitulée soit « test X » ou « test Y » ne permettait pas aux élèves de connaître quelle compétence faisait l’objet de cette évaluation.

Dans l’objectif de construire un test qui puisse évaluer cette compétence et dont les deux versions ne se distinguaient pas en difficulté, j’ai construit chaque partie à partir d’une grille d’évaluation (Annexe 3).

Pour la partie de CL cognitive, je n’ai pas trouvé des descripteurs officiels. J’ai alors décidé de construire le test en différenciant les domaines linguistique et le support. Les quatre parties portent alors sur la phonologie, la morphophonologie, la morphologie et la syntaxe dont certains

sous-exercices se basent sur des audios. M'appuyant sur mes connaissances en linguistique descriptive de l'allemand et un manuel du Goethe Institut (Burkowski et al., 2014), j'ai construit des exercices de reconnaissance. Suivant l'exemple des auteurs de l'Étude DESI 2007, j'ai également inclus des exercices de correction (Eichler et Nold, 2007, p. 78-79).

Pour la partie de CL socio-linguistique, j'ai repris deux descripteurs du palier A1 (acceptation ou rejet ; attitude positive ou négative) et trois descripteurs du palier A2 (faire le lien entre mot et exemples, interprétation d'émotions et reconnaissance de signes inconnus dans le flux continu). Comme pour le domaine socio-linguistique l'intonation et le langage non-verbal jouent un rôle important, j'ai décidé de travailler avec plusieurs scènes que j'ai choisi des scènes courtes correspondantes aux descripteurs, reprises des films du palier A1 et A2 de la série « Nicos Weg » (Deutsch lernen mit der DW, 2019 a et b).

3.3.2. Évaluation B (conscience linguistique affective)

La conscience linguistique affective de l'autre côté s'est évaluée par le biais d'une auto-évaluation (Annexes 4 et 5). Contrairement à l'évaluation A, le pré- et post test sont identiques. Le questionnaire est en langue française – comme les autres auto-évaluations d'ailleurs – pour augmenter son efficacité. Pour mesurer la CL affective, j'ai utilisé trois items non-observables dont : leur réaction affective en contact avec la langue allemande, leur sentiment d'efficacité et leur motivation pour apprendre et pratiquer la langue. Le questionnaire est composé par un total de 10 sous-items observables avec des Les réponses possibles relèvent de l'échelle de Likert. Cet outil psychométrique permettait aux élèves d'indiquer le degré de d'accord ou de désaccord : Tout à fait d'accord > D'accord > Ni en désaccord ni d'accord > Pas d'accord > Pas du tout d'accord. Il y a d'ailleurs des champs libres pour leur permettre d'exprimer une réflexion plus qualitative sur la langue et leur CL affective

3.3.3. Évaluations C, D et E (coopération)

A la fin de chaque phase coopérative, il y avait une auto-évaluation, cette structure m'ayant permis de mieux tracer le fonctionnement de coopération des élèves et d'y remédier au cas échéant (Tableau 1, p. 12). Ces auto-évaluations se basent également sur une échelle de Likert.

L'évaluation C (Annexes 6 et 7) a clôturé la 1^{ère} phase où les élèves se sont familiarisés avec l'AC. En surface, il s'agit d'une simple auto-évaluation à 14 questions qui permettait aux élèves d'exprimer leur avis sur plusieurs aspects de la coopération telles les conditions d'un travail en groupe, la répartition des tâches, l'entraide et le gain cognitif en donnant leur (dés)accord avec des affirmations comme les suivantes :

(5.) Un travail d'équipe, est le plus efficace si les meilleurs élèves remplissent les tâches les plus difficiles et les autres des tâches simples.

(6.) En fournissant de l'aide à un camarade, je comprends mieux le sujet.

(7.) En aidant à un camarade, je perds du temps.

En réalité elle ne se limite pas à la réflexion des élèves. Elle cache une évaluation formative et diagnostique car elle sert à évaluer le niveau de compréhension théorique de l'AC pour conclure la phase que Connac et Irigoyen (2023) appellent « apprendre à coopérer ». De plus, elle permet de diagnostiquer des points importants à corriger et améliorer pour les phases II et III, axées davantage sur « coopérer pour apprendre » (ibid.)⁶.

Les évaluations D et E ont engagé les élèves dans une réflexion sur le succès des méthodes coopératives appliqués préalablement. Les deux évaluations portent sur des sujets généraux : l'accomplissement de l'objectif commun et le respect entre les membres du groupe. L'évaluation D (Annexes 8 et 9) accentue les aspects de sentiment de responsabilité personnelle et l'expérience de l'enseignement-apprentissage qui sont propres aux *Jigsaw*. Concernant le travail en équipe, l'évaluation E (Annexes 10 et 11) cible notamment la valeur attribuée à la diversité d'opinions, la résolution des tensions interpersonnelles et la répartition des tâches. La possibilité de commentaires ouverts ont permis aux élèves de partager des expériences individuelles et de faire des propositions pour des futures travaux coopératifs.

Dans la prochaine partie nous allons analyser en profondeur les réponses des élèves données dans les questionnaires.

04. PHASE COOPERATIVE – ANALYSE ET DISCUSSION

4.1. Attitude des élèves envers la coopération (Evaluation C)

L'évaluation C a conclu la 1^{ère} phase qui servait de formation d'équipe et d'un esprit favorable pour la coopération. L'analyse des résultats (détaillés dans l'Annexe 12) regroupe les différentes questions selon les items correspondants, créant ainsi ⁷.

Sentiment de responsabilité personnelle et répartition des tâches

86% des élèves ont répondu que dans une coopération, tout le monde devrait s'engagé également et 5% seulement n'étaient pas d'accord avec cette affirmation. Ceci indique un bon sentiment de responsabilité personnelle. L'affirmation que chaque membre devrait s'engager de façon égale

⁶ L'analyse des données ainsi que les conséquences pour les prochaines phases sont explicitées dans les parties 4.1 et 4.2..

⁷ L'annexe 12 présente un tableau plus détaillé des résultats de l'évaluation C.

laisse cependant ouvert la question comment il faudrait répartir les tâches. 45% des élèves étaient d'accord avec le deuxième sous-item (« Un travail d'équipe est le plus efficace si les meilleurs élèves remplissent les tâches les plus difficiles et les autres des tâches simples. »). Ceci indique qu'environ la moitié des élèves ne distinguent pas clairement entre une coopération et une collaboration. Dans la collaboration, « où prime la production, les tâches se répartissent en fonction des talents individuels déjà construits, les meilleurs se réservant celles de niveau élevé. » (Rayou et Véran, 2022, 44). En revanche, le prochain item met en lumière l'attitude des élèves envers deux pratiques purement coopératives.

(Entr)aide

La large majorité (95%) a répondu que leurs camarades de classes étaient capables de leur fournir de l'aide et qu'ils recourraient sinon à l'entraide. Ceci sert d'indicateur pour une attitude positive envers la coopération et démontre de la confiance dans leur camarades de classe. Cependant, il y a également une grande majorité (82%) qui a affirmé recourir à l'enseignant comme première personne-ressource. Ce paradoxe peut être dû à la formulation « si nous rencontrons un problème » qui laisse ouvert si les élèves se sont déjà entraînés ou non. En revanche, il est également possible que les élèves ont ressenti une difficulté de distinguer les différences entre un cours centré sur l'enseignant et un cours coopératif où le binôme / membre de groupe devrait être la première personne-ressource. Une remédiation a été mise en place (4.2.).

Gain cognitif

Généralement, les élèves ressentent un grand gain cognitif de l'apprentissage coopératif. Une grande majorité (86%) a affirmé mieux comprendre un sujet lorsqu'ils s'entraidaient dans le sein d'un groupe. Les élèves ont manifesté cependant des réserves contre la pratique de l'aide. Bien que deux tiers aient affirmé ressentir un gain cognitif lorsqu'ils aident un camarade, plus de la moitié était d'accord que l'aide relevait de la générosité et qu'elle signifiait une perte de temps pour l'aidant. Ces biais peuvent refléter une mentalité individualiste, tout en soulignant la valeur coopérative de la solidarité (Connac et Irigoyen, 2023) qui s'oppose à une mentalité compétitive. Il est pourtant possible que la dimension moralisatrice de ce sous-item a engendré le biais de la désirabilité sociale chez les élèves.

Diversité des idées

Plusieurs élèves se sont montrés sceptiques d'une diversité d'idées. Environ un tiers des élèves a affirmé ne pas aimer que les membres d'une équipe proposaient des différentes idées en raison d'une difficulté de se mettre d'accord ; 14% se sont opposés à l'importance de défendre son idée.

Ayant fait ce constat, la valeur de « diversité des idées » a fait partie des aspects à remédier avant de passer aux prochaines phases de l'intervention (4.2.).

Perturbateurs

Un autre facteur important pour permettre un meilleur déroulement était celui des perturbateurs. Près de la moitié des élèves (41%) ont affirmé qu'un niveau élevé de bruit dérangeait leur concentration pendant l'AC. Les réponses des élèves suggèrent que ce bruit n'est pas dû à des conversations privées : 45% des élèves ne sont pas d'accord avec l'affirmation suivante : « Pendant la coopération, la conversation tombe souvent sur des sujets privés qui n'ont rien à voir avec l'objectif commun. » Il convient néanmoins de remettre en question la véracité de ce constat étant donné que le taux élevé d'élèves (41%) qui ne se sont pas positionnés ainsi que le fait que le questionnaire n'était pas anonyme et était mené par leur enseignante. Par conséquent, il ne faut pas écarter la possibilité que le biais de désirabilité sociale ait impacté les réponses. En tout cas, relevant des conversations privées ou non, le bruit était un autre facteur important à retenir et à remédier (4.2.).

Notes

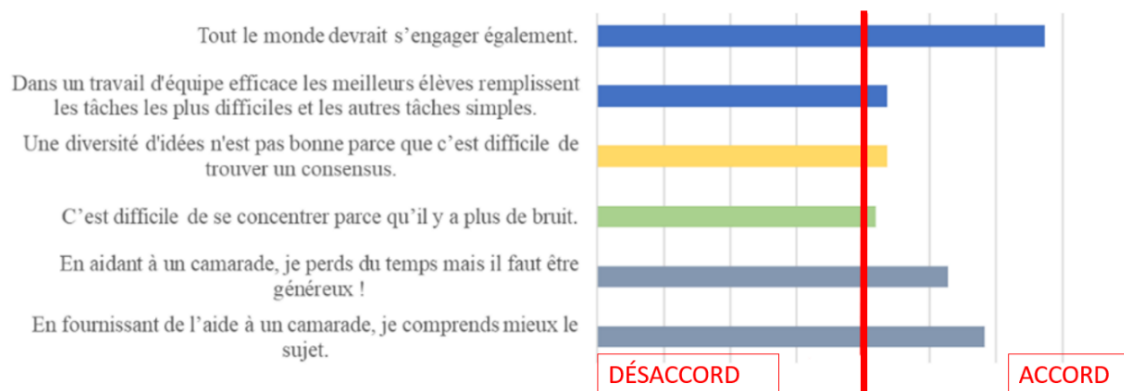
Le dernier item est particulièrement important pour le contexte scolaire où les évaluations et les notes sont monnaie courante. Plus que la moitié des élèves (55%) a affirmé ne pas aimer que l'enseignant évaluant leur projet ne puisse pas différencier leur engagement de celui des autres membres de l'équipe. Seulement 5% n'étaient pas d'accord avec cette affirmation. Cette observation a également conduit à certains aménagements dans le projet final des élèves, détaillés dans la prochaine partie (4.2.).

4.2. Remédiations mises en place (Evaluation C)

L'analyse de l'évaluation formative et diagnostique appelée « C » m'a amené à certaines remédiations dont certaines relèvent du dialogue, d'autres concernent des changements structurels

Remédiations en forme de dialogue :

J'ai présenté les réponses moyennes des élèves à une sélection de six sous-items (concernant la répartition des tâches (bleu), la diversité d'idées (jaune), les perturbations (vert) ainsi que l'aide (gris)) sous forme de diagramme en barres (graphique 1).



Graphique 1: Support pédagogique sur l'attitude moyenne envers la coopération

Ce support (Gra-

phique 1) a donné lieu à une phase réflexive où les élèves ont mené une courte discussion sur les différentes affirmations. Certains élèves ont affirmé que la mise en accord de différentes idées ne leur semble pas difficile et que c'est pour cette raison qu'ils ont choisi se prononcer contre le sous-item de la diversité d'idées (jaune) bien qu'ils ne soient pas contre cette dernière. En demandant ce qu'il signifiait que « tout le monde s'engageait également » (bleu), j'ai mené la discussion vers la différence entre collaboration et coopération. J'ai insisté sur le gain cognitif de l'aide, un résultat des études scientifiques, pour souligner que l'aide n'est pas une perte de temps ni simple générosité (gris). J'ai également rappelé que le contrôle du bruit (vert) pendant l'AC est une forme de respect pour les autres groupes.

Remédiations structurelles :

C'est à la fin de cette discussion que j'ai annoncé qu'il y aurait un prix pour le groupe qui travaille avec un niveau sonore le plus adapté à la forme sociale pendant la phase des groupes d'experts du Jigsaw. D'ailleurs, j'ai aussi abordé les stratégies de compréhension écrite avec les élèves pour qu'ils soient plus indépendant et en capacité de s'entraider, de façon que l'enseignant devienne la deuxième personne-ressource seulement, après les membres du groupe.

Pour réduire le bruit pendant le travail en équipe aussi, j'ai affiché un chronomètre et limité le temps de chaque phase. Comme les élèves se sont prononcé contre des notes communes, j'ai défini trois rôles bien distincts pour que la note de projet finale d'un élève ne soit pas affectée par les autres membres d'équipe.

4.3. Auto-évaluation de la phase du Jigsaw (Evaluation D)

Le Jigsaw s'est déroulé un vendredi après-midi, entre 15 et 17 heures. J'ai choisi ce créneau parce que c'est le seul créneau qui me permettait d'enchaîner la phase de compréhension écrite en groupe d'experts, la mise en commun dans le groupe de base ainsi que le quiz final. Ce jour,

il y avait 20 élèves présents et 3 absents. Les élèves ont rempli l’auto-évaluation D après la première phase et complété la deuxième partie après la mise en commun.

Limites de l’auto-évaluation :

Une élève a coché la même case à chaque fois, ceci pourrait indiquer un manque de capacité ou volonté de réflexion. Cette même élève et trois autres ont coché aussi les deux cases à côté des (deux) titres, ceci peut être un indice qu’ils aient répondu sans lire les questions en force d’un manque de temps ou de volonté à réfléchir. D’autres copies portent cependant des traces d’autres croix erronées, le design a donc posé une difficulté à certains élèves.

Il est également possible que certains élèves n’aient pas respecté la différence entre les parties. Certaines réponses dans la deuxième partie ne seraient donc pas pertinentes.

Il reste toutefois impossible de les distinguer des réponses pertinentes. Par conséquent, nous ne tenons pas compte de cet aspect dans notre analyse.

Analyse des résultats D – Jigsaw réussit ?

	Items	moyenne (élèves = 20)
1^{ère} phase : acquisition de savoirs (CE) / groupe d’experts	Perturbateurs (sans bruit)	3,2
	Entraide	2,7
	Aide	3,4
	Sentiment de responsabilité	2,6
	Enseignement-apprentissage / sentiment d’efficacité	3,1
2^{ème} phase: mise en commun / groupe d’origine	Gestion du temps	3,2
	Enseignement-apprentissage / confiance	2,8
	Enseignement-apprentissage / sentiment d’efficacité	3,2
	Sentiment de responsabilité	2,6

Tableau 2 : Analyse du niveau de réussite du Jigsaw selon les facteur coopératifs / moyenne de classe
0 = très inefficace ; 4 = très efficace

Les résultats de l’auto-évaluation (Tableau 2) indiquent que la coopération des élèves était efficace dans la 1^{ère} et la 2^{ème} phase du *Jigsaw* car chaque facteur atteint en moyenne un niveau d’environ 3 (= efficace) ou 4 (très efficace). La moyenne, si chaque item a le même poids, de la première phase est 3,0 et 2,95 dans la mise en commun. Il n’y a donc pas de différence significative entre les deux phases.

Selon leur auto-évaluation, les élèves ont réussi à gérer le facteur perturbateur du bruit pendant la première phase. Effectivement, les élèves contrôlaient le bruit mieux que pendant d’autres séances d’après-midi. Dans la phase de mise en commun en revanche, le bruit doublait presque. Une raison potentielle c’est que la remédiation structurelle d’un prix pour le groupe d’expert le plus silencieux était tout à fait efficace. On ne peut cependant pas attribuer l’effet entier à cette

mesure car la tâche de mise en commun (non une compréhension écrite) et le début encore plus tardif de cette phase peuvent avoir impacté le niveau de bruit.

En dépit des réserves que les élèves semblaient afficher pendant l'évaluation C, l'item de l'aide atteint le niveau moyen le plus haut : 3,4. Les sous-items ne reprennent pas les idées de générosité et perte de temps pour l'aidant, le fait que tous les élèves affirment se sentir à l'aise de demander de l'aide (11x tout à fait d'accord et 9x d'accord) indique cependant une très bonne attitude envers la pratique de l'aide.

En comparaison avec les autres items, le sentiment de responsabilité semble bas car il n'atteint qu'un 2,6 dans les deux phases. Il n'y a pourtant qu'une personne dans la première phase et deux autres dans la deuxième qui étaient en désaccord avec le sous-item du sentiment de responsabilité. Ce dernier concernait la prise de notes. J'avais indiqué qu'il fallait essayer formuler la réponse en allemand. Il est donc possible que ce soit l'expression écrite qui les a découragés de prendre des notes. Ceci ne reste pour autant qu'une cause potentielle.

Finalement, il y a également un item qui touche déjà le domaine affectif de la CL. 16 sur 20 ont indiqué qu'ils se sentaient en capacité d'enseigner les savoirs acquis dans I^{ère} phase à leur groupe de base, 15 ont affirmé avoir aimé cette expérience d'enseigner et la responsabilité de cette position.

4.4. Auto-évaluation de la phase du travail en équipe (Evaluation E)

La dernière phase qui s'est déroulée au cours d'une semaine (3 séances) était celle du projet finale qui visait à la production d'une reportage dans les groupes de base (sept équipes à 3, équipe V à deux élèves).

Item [/ sous-item]	moyenne	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Réussite ressentie globale	3,1	2,5	1,3	3,5	3,5	4,0	4,0	3,8	2,8
Respect pour l'autrui	3,3	2,7	3,3	3,3	3,5	3,0	4,0	3,7	2,7
Diversité d'idées et mise en accord	3,3	3,0	3,7	2,7	2,2	3,5	3,5	3,2	2,7
Sentiment de responsabilité	3,2	2,6	2,4	3,2	2,2	3,8	3,9	3,4	3,0
Répartition de tâches / justice ressentie	3,6	3,5	3,8	3,3	2,3	4,0	4,0	3,3	3,3
Répartition de tâches / collaboration vs. coopération	1,4	1,0	1,3	1,7	2,0	0,5	1,0	1,3	2,0

Tableau 3 : Analyse du niveau de réussite du travail en équipe ; selon 5 facteurs coopératifs
Moyenne des huit équipes et de la classe
0 = très inefficace ; 4 = très efficace

Les résultats de l'Auto-évaluation E indiquent de nouveau une coopération efficace car la moyenne de cinq items atteint le niveau 3,08. Notamment les facteurs du respect pour l'autrui et de la diversité d'idées et mise en accord ont été évalués comme très forts, les deux items

atteignant le niveau 3,3 (efficace -> très efficace). Il y a pourtant une tension entre les sous-items de l'item « répartition des tâches ». Il existe un décalage extrême entre la justice ressentie et l'accord donné à une affirmation qui concerne une répartition de tâches de façon collaborative. J'ai pourtant observé que chaque élève préparait son propre rôle, qu'ils se mettaient d'accord sur des points importants tel le nom du journal et l'origine du migrant interviewé et qu'ils s'entraidaient sur quelques points linguistiques. Comme cette affirmation est peu probable dans la structure remédiée (4.2.) du projet final et s'oppose à mes propres observations, j'attribue ce résultats au coefficient inversé dans le questionnaire, à un manque de réflexivité que j'ai déjà observé pour l'évaluation D ainsi qu'à une croyance persistante dans l'efficacité de la collaboration. Dans l'analyse détaillée la collaboration ne sera plus pris en compte.

Equipe I : Le seul groupe à indiquer un taux de respect pour l'autrui un peu bas (2,7) était l'équipe I. Il est d'ailleurs intéressant à savoir que cette équipe est composé par trois élèves qui sont très amis, Le jour de l'auto-évaluation, il y avait pourtant quelques petites tensions concernant la coiffure d'une des trois. Ce facteur ne semble donc pas préoccupant car il n'est que légèrement trop bas et probablement une baisse ponctuelle.

L'auto-évaluation de cette équipe indique quand même le désengagement d'un des élèves qui avait d'ailleurs présenté un sentiment de responsabilité très bas (1). Cet élève n'avait pas entraîné son discours libre ni ses notes pour le dernier jour et ses membres d'équipes devaient s'entraîner toutes seules pendant qu'ils préparaient ses notes. Pour cette raison, la coopération n'était pas très efficace.

Equipe II : Tous les facteurs indiquent que la coopération en elle-même était très réussie. Pendant le projet intermédiaire, un membre avait été exclue, dans le projet final j'ai cependant pu observer que les filles lui intégraient beaucoup plus dans la planification du projet et qu'ils lui aidaient dans la préparation de son rôle. La réussite ressentie globale de deux élèves est pourtant « 0 ». Eventuellement le ressentiment est en lien avec d'autres facteurs coopératifs ou avec le produit finale et les contenus. Prenant en compte le l'évolution de cette équipe et les facteurs coopératifs évalués, nous considérons la coopération de cette équipe quand même très réussite.

Equipe III : Les résultats de l'auto-évaluation indiquent que l'équipe a travaillé d'une manière efficace. Ceci rejoint mes observations que l'équipe III organisait leur coopération particulièrement bien car chacun notait des idées qu'ils discutaient ensemble et qu'ils ont préparé les dialogues en s'aidant mutuellement.

Equipe IV :

Seulement le groupe IV semble avoir rencontré des difficultés à valoriser ou gérer la diversité d'idées ; en plus le sentiment de responsabilité était bas. Dans cette équipe, il y a d'ailleurs un contexte particulier duquel pourrait émaner ce résultat : une des élèves était absente pendant une semaine et demie en raison de maladie⁸, une autre était également absente pendant une séance. Cette dernière indiquait des légères difficultés de se mettre d'accord (2) et sa camarades ajoute comme amélioration pour des travaux en équipe à venir : « *plus communiquer (sic) entre nous* » (Annexe). C'est la troisième élève également, qui, s'étant retrouvée sans équipe (entière), a regretté un léger désengagement dans son groupe (2).

Equipe V et VI :

Les résultats de l'auto-évaluation des équipes V et VII sont les plus hautes. Tous les items atteignent un niveau d'au moins 3,5 ; deux/trois facteurs même le niveau le plus haut (4,0). Pour mieux comprendre ces résultats d'excellence, les commentaires de champs libres donnent des pistes importantes :

- Equipe VI : « *J'aurais aimé que notre diaporama marche* » (Annexe 14)
- Equipe V : « *Rien tout était parfait.* » (Annexe 15)
« *Rien tout était agencé à la perfection afin de sublimer notre besogne collective pour en montrer la meilleure facette de notre [illisible] au travail.* » (Annexe 16)

Le commentaire de l'équipe VI ne concerne pas l'efficacité de la coopération mais un facteur externe aux élèves. Ils n'indiquent aucune chose qu'ils voudraient changer dans le fonctionnement interne de l'équipe. Implicitement ils rejoignent les équipe V dont l'affirmation de « perfection » indique un taux « 0 » de réflexivité. L'exagération et le style humoristique du dernier commentaire indiquent clairement que ce manque de réflexivité peut renvoyer au fait que l'auto-évaluation n'est pas prise sérieuse. Il faut fortement remettre en question ces résultats « parfaits ».

Equipe VII : En dépit des résultats très positifs de l'équipe, j'ai observé que deux membres du groupes ne travaillaient pas beaucoup pendant la première séance et préparaient leur rôle à la

⁸ Cette élève n'a pas participé l'évaluation E, je n'ai donc recours qu'à l'auto-évaluation des deux autres membres d'équipe.

maison. Les moments quand ils ont coopéré étaient plutôt courts. La réussite de la mise en place de l'AC est donc ambivalente.

Equipe VIII : L'équipe VIII était plus hétérogène que les autres car l'élève le plus faible était avec deux élèves plutôt forts. Un élève fort semblait dominer la production mais j'ai également observé plusieurs moments où il fournissait de l'aide à son camarade et d'autres où le groupe entier discutait sur des questions concernant le contexte du reportage. Les résultats de l'auto-évaluation du groupe où le respect d'autrui (2,7) et la diversité (2,7) d'idées sont légèrement basses. La moyenne des 5 items (2,9) est donc plus basse que celle des autres équipes mais indique toujours une coopération réussie.

4.5. Résumé

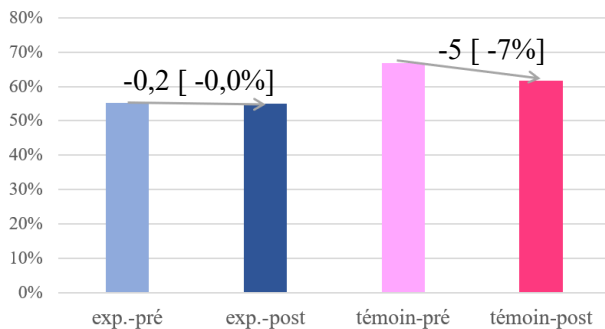
L'outil de collecte de l'auto-évaluation a rencontré plusieurs limites, notamment un manque de réflexivité et le biais de désirabilité sociale. Il était quand même possible de constater que la mise en place de l'AC était « plutôt efficace » jusqu'à « efficace ». Il était d'ailleurs possible de distinguer trois équipes (II, III, et VIII) dont la coopération était toute à fait efficace pendant le projet qui cadrait la séquence entière.

Le prochain chapitre va comparer l'évolution des trois domaines de CL du G.Exp. entier avec le G.Tém tout en focalisant sur les trois groupes les plus efficaces.

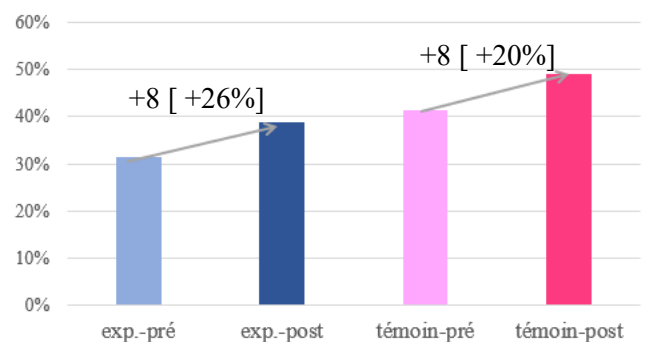
05. EFFETS SUR LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE – ANALYSE ET DISCUSSION

5.1. Conscience linguistique cognitive et socio-linguistique (Evaluation A)

Les deux groupes ont participé dans l'évaluation A sous des situations similaires (tables écartées, nombre limité d'écoute d'audio et de vues de vidéo). Le pré-test était lundi, le 20 novembre 2023, à 9h (G.Exp.) et à 13h (G.Tém.). Le post-test était vendredi, le 26 janvier 2024 à 15h (G.Exp.) et à 17h (G.Tém.).



Graphique 2 :
Réussite dans le pré-et post-test de conscience linguistique COGNITIVE
G.Exp.= 18 ; G.Tém. = 22 ; en %



Graphique 3 :
Réussite dans le pré-et post-test de conscience linguistique SOCIO-PRAGMATIQUE
G.Exp.= 17 ; G.Tém. = 22 ; en %

Les graphiques 2 et 3 présentent les résultats du pré- et post-test, comparant le G.Exp. (bleu) et le G.Tém. (rose) ; le graphique 2 concerne la CL cognitive, le graphique 3 la CL socio-pragmatique. Il est important de différencier les pourcentages indiqués :

- L'axe verticale :
 - Indique le taux de réussite dans chaque partie du test
- Les indications au-dessus des flèches :
 - Indication du développement du taux de réussite entre pré-et post test en tant qu'augmentation réelle (en points de pourcentage), p.ex. -0,2 (Graphique 2)
 - La variation en pourcentage des taux de réussite, indiquée entre crochets, p.ex. [-0,0%] (Graphique 2)

A première vue, la compétence cognitive du G.Exp. stagne, celle du G.Tém a même diminué par 7 %. Dans une perspective de perfectibilité, j'écarte cependant l'idée (sans y renoncer complètement bien sûr) que la compétence des groupes ait réellement diminué au cours d'environ 6 semaines, soit environ 16,5 heures de cours. Il semble plus probable que, malgré mes efforts de créer deux tests de même difficulté, le post-test ait été plus difficile ; d'ailleurs, l'horaire et la fatigue des élèves pendant le post-test peuvent également avoir un impact sur les résultats. Pour

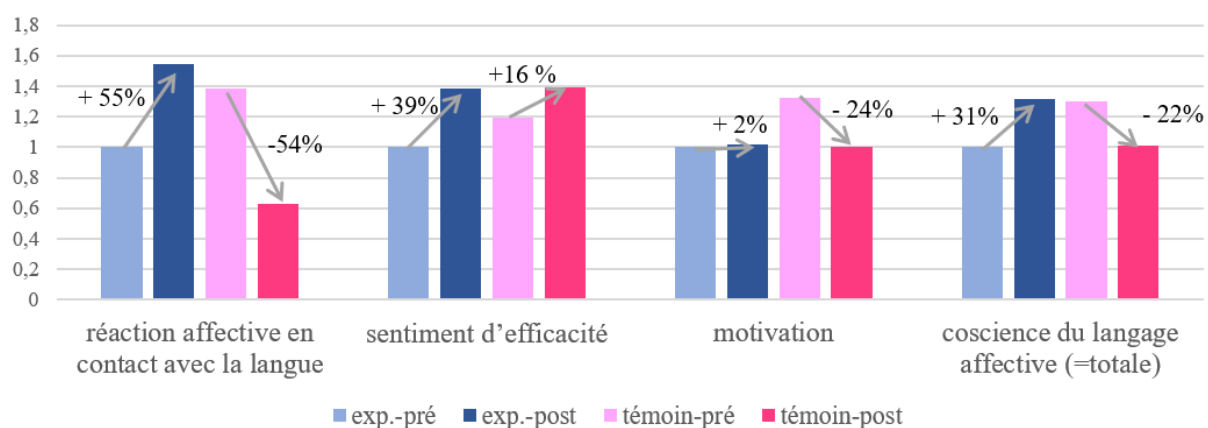
la partie socio-pragmatique (Graphique 3), nous ne pouvons pas observer la même diminution des résultats bien que l'horaire eût été le même ; ceci rend l'hypothèse de l'impact de la difficulté variable des tests encore plus probable. Pour notre hypothèse il n'est cependant pas nécessaire de regarder le taux de réussite exacte, sinon de faire la comparaison entre les groupes. L'évolution plus positive du G.Exp. (-0,0%) que du G.Tém. (-7%) pourrait possiblement indiquer l'impact positif de l'AC sur la CL cognitive, mais l'écart-type $\sigma = 14,2$ des résultats du G.Exp. est tellement grand, c'est-à-dire qu'il y a tellement de variations à l'intérieur des résultats (quelques-unes très négatives, d'autres très positives), qu'il n'est pas possible de parler d'une tendance stable ni générale.

Pour cette raison, dans un deuxième temps, nous analysons exclusivement les groupes II, III et VIII dont la coopération était particulièrement efficace. Nous constatons un développement positif de 3 points, soit une croissance de 4,4%. L'écart-type ($\sigma = 13$ points) reste très haut. Pour cette raison, il n'est pas possible de parler d'un effet significatif sur la CL cognitive. Nous pouvons par contre constater que l'AC n'a pas un impact négatif sur la CL cognitive des élèves.

En ce qui concerne la compétence socio-pragmatique (Graphique 3), il faut comparer l'évolution entre le pré- et le post-test pour mieux comprendre le possible effet de l'AC sur la CL socio-pragmatique. On peut observer le G.Exp. s'est amélioré par 26%, légèrement plus que le Groupe Exp (20%). Si on analyse cependant l'évolution des résultats des équipes II, III et VIII, on peut constater une amélioration par 14 points. Ceci n'est pas du tout négligeable car il correspond à une croissance de 51% ! Ceci est 2,5 fois plus grand que l'évolution observé chez le G.Tém. Malgré une très grande variété ($\sigma = 24$ points), nous pouvons affirmer que ce résultat suggère un lien fort entre l'AC réussie et un développement positif de la CL socio-pragmatique.

5.2. Conscience linguistique affective (Evaluation B)

L'évaluation B examinait la conscience linguistique affective des élèves en utilisant le même auto-questionnaire pour le pré- et le post-test. Ce questionnaire concerne l'item de la « réaction affective en contact avec la langue », « le sentiment d'efficacité » et la « motivation ». Le graphique 4 présente les résultats d'une façon standardisée, le pré-test du G.Exp. équivalant à la valeur 1.



Graphique 4 : Conscience du langage affective (standardisé: groupe expérimental, pré-test = 1)
(G.Exp.= 13 ; G.Tém. = 20)

Il est possible d'observer que le développement entre pré- et post-test est différent pour chaque item et qu'ils existent des différences significatives entre les groupes :

La réaction affective en contact avec la langue: On peut observer une évolution inverse chez le G.Exp. et le G.Tém. La réaction affective du G.Exp. augmente significativement (+55%), surpassant le résultat initial du G.Tém. L'importance de cette croissance équivaut à la diminution dans la réaction affective du G.Tém (-54%). Ces résultats indiquent un impact important de la coopération sur la réaction affective.

Le sentiment d'efficacité des deux groupes augmente au cours des 6 semaines d'intervention. On peut observer que la croissance du sentiment d'efficacité est deux fois plus forte du G.Exp. (39%) que celle du G.Tém. (16%). Ces résultats indiquent que la coopération peut avoir un effet positif sur le sentiment d'efficacité des élèves qui travaillent de manière coopérative.

La motivation: du G.Exp., a stagné (la croissance de 2% n'est pas significative). La motivation du G.Tém par contre a baissé de 24%. Cette donnée pourrait indiquer que l'essai de minimiser la coopération dans un contexte d'apprentissage individualiste et compétitif affecte négativement la motivation des élèves. Ceci n'indique d'ailleurs pas nécessairement qu'un maximum de coopération favorise la motivation des élèves.

Le Tableau 4 compare la moyenne et l'écart-type des changements nominatifs de la CL affective du G.Exp. Nous pouvons observer que les écart-types sont plus grands que $|\bar{x}|$, l'intervalle de confiance de chaque item recouvre alors des valeurs positives et négatives. Cet effet concerne surtout les items de la réaction affective et de la motivation. Le sentiment d'efficacité est moins affecté par ce phénomène car 72,5% des valeurs dans l'intervalle de confiance indiquent une évolution positive. Qu'est-ce que cela signifie pour l'interprétation du graphique 4 ?

	\bar{x}	σ
réaction affective	0,10	0,54
sentiment d'efficacité	0,37	0,82
motivation	0,05	0,90

Tableau 4 :
Changements nominatifs de la CL affective
du G.Exp.

Bien que l'on observe une augmentation marquée dans la réaction affective du G.Exp., il est difficile d'affirmer l'existence d'une tendance positive générale en raison de la grande variance des résultats. Il serait plus approprié de considérer la potentialité d'améliorer substantielle de la réaction affective chez certains élèves. En ce qui concerne le sentiment d'efficacité, nous avons également constaté une grande variance. Cependant, le fait que l'intervalle de confiance indique principalement une augmentation positive suggère que l'AC tend à renforcer la confiance d'efficacité des élèves bien que cet effet positif soit moins significatif que celui observé pour la réaction affective. La stagnation du taux de motivation du G.Exp. ainsi que la grande variation dans la série statistique indiquent qu'il n'y a pas de lien entre la mise en place de méthode coopératives et la motivation des élèves d'apprendre ou de pratiquer la langue, au moins à court terme comme c'est le cas dans l'intervention. Généralement, on peut dire que l'AC a le potentiel de favoriser la CL affective des élèves.

CONCLUSIONS

La CL est un concept relativement nouveau dans le CECRL et les programmes scolaires. On l'associe souvent avec un apprentissage implicite et il n'y a que peu de recherches qui concernent des méthodes d'enseignement, encore moins de résultats probants. La CL demeure alors un concept très académique qui ne pénètre qu'avec difficultés dans l'école. Formée à l'université pendant presque 5 ans et nouvelle dans la réalité scolaire, je m'identifie d'une certaine manière à elle. Ce projet est donc marqué par le basculement d'une approche très théorique et académique qui se plonge dans la pratique de l'enseignement. Pour cette raison, je ne présente pas une conclusion, mais deux.

CONCLUSIONS I

(en tant que chercheuse ressortant d'un contexte académique)

Au cours de six semaines, les élèves ont mis en place une multitude de méthodes coopératives telles des jeux en équipe, la pratique de l'entraide, un *Jigsaw* et deux projets en équipe. Grâce à une structure en plusieurs phases et des moments de réflexion, il était possible de remédier à certaines difficultés pendant l'intervention même. Un manque de réflexivité chez quelques élèves a créé le besoin de comparer à certains moments l'auto-évaluation des élèves avec des observations qualitatives. En général, la mise en place du *Jigsaw* et du travail en équipe étaient « plutôt efficace », voire « efficace ». Il était également possible d'observer des différences en termes d'efficacité entre les équipes.

Dans l'analyse des Évaluations A et B, nous avons constaté que la coopération n'agit pas de la même manière sur chaque domaine de la CL. Nous n'avons pas observé d'effet significatif sur la CL cognitive ; en revanche, nous n'avons pas constaté un impact négatif non plus. L'analyse des résultats des meilleures équipes et la comparaison avec le G.Tém. ont permis d'affirmer la deuxième hypothèse. Nous avons observé un lien fort entre un AC réussi et un développement positif de la CL socio-pragmatique. Notre analyse a également relevé que l'AC a le potentiel de favoriser la CL affective des élèves. Les résultats indiquent que la coopération peut améliorer la réaction affective des élèves envers la langue allemande. Il y avait d'ailleurs une variance aussi grande, que ceci n'est qu'un potentiel, non une tendance. En ce qui concerne le sentiment d'efficacité, il est par contre possible de parler d'une tendance à améliorer ce sentiment bien que la différence observée entre le G.Exp. et le G.Tém. soit légère. L'analyse des résultats n'a pas relevé aucun lien entre la coopération et la motivation d'apprendre et de pratiquer la langue allemande.

Les résultats de cette étude quantitative reposent sur un échantillon relativement restreint et présentent une grande variance. Notre étude indique que l'AC peut favoriser au moins deux domaines de la CL. Une recherche de méthodes favorisant la CL cognitive serait hautement intéressante. Dans l'introduction, nous avons fait référence au contexte d'un collège allemand où des élèves travaillaient en équipes et parvenaient à analyser inductivement un sujet grammatical. Cette approche combine la méthode la réflexion métalinguistique (Wildemann et al., 2020, p. 121) avec l'étayage et l'AC. L'aspect de l'étayage concerne les contenus et leur présentation qui ne sont pas présents dans notre projet.

CONCLUSION II

(en tant que praticienne réflexive entrant dans le domaine pédagogique de l'enseignement)

« plus d'activités en groupe »

Cette revendication de deux élèves du G.Tém. lors du post-test de CL affective symbolise pour moi une conclusion importante. Le fait de mener une expérience avec deux cours sur plusieurs semaines ne me semble pas juste. Mes élèves du groupe 2 auraient aimé travailler de manière coopérative plus souvent et au gré de l'expérience je devais réduire l'AC sur un minimum. A d'autres moments le cadre stricte de l'expérience ne m'a quelques fois pas permis d'agir de la façon qui, pédagogiquement me semblait la plus pertinente, p.ex. de ne pas limiter le nombre d'écoutes des audios pour mettre les élèves plus à l'aise et de leur expliquer ce que j'évaluait dans le « test X ». Avec le groupe témoin, il y avait aussi plusieurs moments où la méthode coopérative ne me semblait pas très pertinente dans la limite de ma gestion de classe actuelle. Dans l'avenir je ne souhaite donc pas répéter une expérience au sens académique.

La mise en place de plusieurs méthodes coopératives et la multitude de moments réflexifs avec et les élèves m'a permis de mettre en place des remédiations parmi lesquelles plusieurs se sont avérées efficace telle la construction du projet finale. En plus, j'ai eu l'occasion d'observer l'efficacité de certaines constellations d'élèves pendant les travaux en équipe. Plusieurs constellations étaient très efficaces, d'autres moins ou pas directement. L'équipe II par exemple était composé par deux amies et un autre élève plus faible, ce qui a rendu difficile à cet élève de s'intégrer.

La multitude d'auto-évaluation m'a également permis de mieux comprendre comment formuler ce genre de questionnaire. Certaines formulations étaient très longues et composés de plusieurs éléments. Les sous-items ambivalents de l'évaluation C ont favorisé la réflexion mutuelle avec les élèves. De l'autre côté, l'ambivalence pouvait créer une difficulté d'attribution.

Pour finir, je voudrais dire que la CL continue de me fasciner et je voudrais bien faire des petits exercices et tests formatifs avec les élèves pour mieux comprendre cette compétence. Lorsque je leur expliquais l'objet du mystérieux test Y (après l'intervention), certains élèves semblaient très intéressés. Parmi eux aussi l'élève dont le commentaire frustré j'ai cité dans l'introduction. L'observation de l'effet positif sur le sentiment d'efficacité m'encourage à continuer de travailler avec des méthodes coopératives ; j'espère que mes élèves à venir sentent moins de frustration que je peux partager ma propre conscience linguistique avec eux.

04. Bibliographie

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., et Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Tercer foro de linguas.

Barkowski, H. ; Grommes, P. ; Ley, Beate ; Vicente, S. ; Wallner, F ; Winzer-Kiontke (2014). *Deutsch als fremde Sprache Deutsch lehren lernen* (3).

Connac, S. (2016). *Organiser la coopération entre élèves*. *Diversité*, 186, 87–92.

Connac, S. et Irigoyen, A. (2023). *Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? Éducation Et Socialisation*. [En ligne] <https://journals.openedition.org/edso/22840>. (dernière consultation le 27 mai 2023).

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. [En ligne] <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (dernière consultation le 18 février 2024).

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre Européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (dernière consultation le 18 février 2024).

Deutsch lernen mit der DW (2019a). *Deutsch lernen (A1): Ganzer Film auf Deutsch - "Nicos Weg"*. [Vidéo] <https://www.youtube.com/watch?v=4-eDoThe6qo&t=3841s> (dernière consultation le 23 février 2024).

Deutsch lernen mit der DW (2019b). *Deutsch lernen (A2): Ganzer Film auf Deutsch - "Nicos Weg"*. [Vidéo] <https://www.youtube.com/watch?v=4-eDoThe6qo&t=3841s> (dernière consultation le 23 février 2024).

Eichler, W. et Nold, G. (2007). Sprachbewusstheit. Dans Beck, B. et Klieme, E. (dir.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Beltz, 63-82

Hartig, J. (2007). Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. Dans Beck, B. et Klieme, E. (dir.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Beltz, 83-99.

Jacobs, G. et Renandya, W. A. (2018). *Cooperative Learning in Language Education*. TEFLIN.

Janowska, I. (2015). *Tâche – un concept-clé de la perspective actionnelle*. *Enseignement/aprentissage Du Français Face Aux Défis De Demain*, 83–94.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. J. Hattie et E. Anderman (dir.), *International Handbook of Student Achievement* (Routledge), 372–374.

Klieme, E. et Beck, B. (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Beltz : Weinheim u.a. <https://doi.org/10.25656/01:3140>.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors-série* (5), 59–90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>.

Long, M. H. (1977). Group Work in the Teaching and Learning of English as a Foreign Language—Problems and Potential. *ELT Journal*, XXXI(4), 285–292. <https://doi.org/10.1093/elt/XXXI.4.285>.

Ormrod, J. E. (2008). *Educational psychology: Developing learners* (Sixth edition). Pearson Merrill Prentice Hall.

Picq, J. (2024). *Introduction de la formation de certification de langue allemande*. [Discours]. Dijon, France.

Rayou, P., Véran J.-P. (2022). Travailler en collaboration à l'école. *Revue Internationale D'éducation De Sèvres*(90), 43–51. <https://doi.org/10.4000/ries.12585>.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.

Stegu, M. (2008). Linguistique populaire, langage awareness, linguistique appliquée : interrelations et transitions. *Pratiques (139-140)*, 81–92. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1193>.

Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*. J.B. Metzler.

Wildemann, A., Bien-Miller, L. et Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. Dans I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle et D. Rauch (dir.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* Springer Fachmedien Wiesbaden, 119-123. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_17.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Test A – pré-test- Version élèves	II
Annexe 2 : Test A – post-test – version élèves	V
Annexe 3 : Evaluation A – items et coefficients (pré-et post-test)	VIII
Annexe 4 : Evaluation B – Version élèves	IX
Annexe 5 : Evaluation B – avec items et coefficients indiqués	X
Annexe 6 : Evaluation C – Version élèves	XI
Annexe 7 : Evaluations C – avec items et coefficients indiqués	XII
Annexe 8 : Evaluation D – Version élèves	XIII
Annexe 9 : Evaluation D – avec items et coefficients indiqués	XIV
Annexe 10 : Evaluation E – Version élèves	XV
Annexe 11 : Evaluation E– avec items et coefficients indiqués	XVI
Annexe 12 : Tableau Attitude des élèves envers la coopération (Evaluation C)	XVII
Annexe 13 : Evaluation B – Eleve t-Aya	XVIII
Annexe 14 : Evaluation E – Eleve IV-Gon	XIX
Annexe 15 : Evaluation E – Eleve VI- Rem	XX
Annexe 16 : Evaluation E – Eleve V-Mar	XXI
Annexe 17 : Evaluation E – Eleve V-Bap	XXII
Annexe 18 : Sources des images utilisées dans les évaluations	XXIII

Annexe 1 : Test A – pré-test – Version élèves

Name: _____







Datum: _____

Test X

a) Est-ce que les mots suivants pourraient être des mots allemands?

- | | | | |
|----|-------------|----------------|----------------|
| 0. | das Haus | X mot allemand | O pas allemand |
| 1. | das Klimbim | O mot allemand | O pas allemand |
| 2. | die Shoe | O mot allemand | O pas allemand |
| 3. | der Stvrtok | O mot allemand | O pas allemand |
| 4. | das Buch | O mot allemand | O pas allemand |
| 5. | AUDIO 1 | O mot allemand | O pas allemand |
| 6. | AUDIO 2 | O mot allemand | O pas allemand |

b) Voilà des mots composés. Est-ce que tu peux reconnaître par quels mots ils sont composés ? Écris les composants dans les boxes à droite.

- | | | |
|----|------------------------|--|
| 0. | der Straßenname = |  |
| 1. | der Realitätsverlust = |  |
| 2. | der Lieblingsfilm = |  |
| 3. | der Blitzschlag = |  |
| 4. | AUDIO 3 |  |
| 5. | AUDIO 4 |  |

c) Quel article (der / die / das) va le mieux avec le mot sous-ligné ?

1. Ich bin zufrieden, _____ Witzung gefällt mir sehr gut.
2. _____ Zuger arbeitet am Bahnhof.
3. _____ Markterin arbeitet im Stadtzentrum.
4. _____ Anheber ist kapputt.
5. Hast du schon gesehen, dass _____ Beleitung da ist?
6. AUDIO 5 : _____
7. AUDIO 6: _____

d) Souligne l'erreur et réécris la phrase correcte.

0. Du essen ein Eis.

Du isst ein Eis.

1. Ich habe gelesen ein Buch.

2. Macht dir deine Arbeit Spaß.

3. Was machst du morgen? – Ich machst ein Quizz.

4. Vor vier Jahren, ich habe eine Wanderung in den Alpen unternommen.

e) Regarde les vidéos et réponds aux questions suivantes :

VIDEO 1:

Est-ce que Lisa veut boire quelque chose?



- oui
- non
- elle ne dit rien au sujet.

VIDEO 2

Est-ce que Max aime son travail au restaurant ?



- oui
- non
- il ne dit rien au sujet.

VIDEO 3

Qu'est-ce que le policier demande de Nico ?



- „Papiere & Ausweis & Pass“
- „Papiere“ ou „Ausweis“ ou „Pass“
- „Papiere“ c'est-à-dire Ausweis / Pass“
- „Papiere“ mais pas „Ausweis/Pass“

VIDEO 4

Comment se sent (a) la fille au manteau rose et pourquoi (b) ?



- a) Elle ressent de
 - la joie
 - l'intérêt
 - l'aversion
 - la colère
 - l'inquiétude

- b) parce que
 - ... elle n'aime pas les colocataires.
 - ... elle peut poser beaucoup de questions.
 - ... elle n'a pas l'habitude de partager un appartement.
 - ... l'appartement est petit.

VIDEO 5

Quel type de logement est-ce que Lisa recommande à Nico ?



- Jugenderberge
- Eyugendherberk
- Youngendherberd
- Jugendherberge
- Ainajugenderberg
- Ugendherberder

Annexe 2: Test A – post-test – version élèves

Name: _____







Datum: _____

Test Y

a) Est-ce que les mots suivants pourraient être des mots allemands?

- | | | | |
|----|---------------|---|------------------------------------|
| 1. | das Haus | <input checked="" type="radio"/> mot allemand | <input type="radio"/> pas allemand |
| 2. | die Nacion | <input type="radio"/> mot allemand | <input type="radio"/> pas allemand |
| 3. | das Schälchen | <input type="radio"/> mot allemand | <input type="radio"/> pas allemand |
| 4. | die Pajesdker | <input type="radio"/> mot allemand | <input type="radio"/> pas allemand |
| 5. | die Rippen | <input type="radio"/> mot allemand | <input type="radio"/> pas allemand |
| 6. | AUDIO 1 | <input type="radio"/> mot allemand | <input type="radio"/> pas allemand |
| 7. | AUDIO 2 | <input type="radio"/> mot allemand | <input type="radio"/> pas allemand |

b) Voilà des mots composés. Est-ce que tu peux reconnaître par quels mots ils sont composés ? Écris les composants dans les boxes à droite.

- | | | |
|-----|---------------------|--|
| 6. | der Straßenname = |  |
| 7. | die Holzterre = |  |
| 8. | der Ochsenkarren = |  |
| 9. | die Schlafenszeit = |  |
| 10. | AUDIO 3 |  |
| 11. | AUDIO 4 |  |

c) Quel article (der / die / das) va le mieux avec le mot sous-ligné ?

8. Ich bin zufrieden, _____ Nutzung gefällt mir sehr gut.
9. _____ Kehrer arbeitet am Bahnhof.
10. _____ Bohrerin arbeitet im Stadtzentrum.
11. _____ Anschieber ist kapputt.
12. Hast du schon gesehen, dass _____ Beseitigung da ist?
13. AUDIO 5 : _____
14. AUDIO 6: _____

d) Souligne l'erreur et réécris la phrase correcte.

5. Du essen ein Eis.

Du isst ein Eis.

6. Ich habe gefunden einen Fußball.

7. Kannst du mir mit der Hausaufgabe helfen.

8. Was kochst für die Feier morgen? – Ich kochst Nudeln mit Tomatensoße.

9. Vor sieben Jahren, ich bin mit dem Flugzeug nach Südamerika geflogen .

e) Regarde les vidéos et réponds aux questions suivantes :

VIDEO 1:

Est-ce que Nico veut appeler son frère ?



- oui
- non
- on ne peut pas savoir.

VIDEO 2

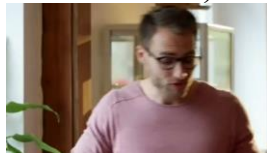
- a) Sur quoi est-ce que Madame Kohlhaas parle ?
- b) Est-ce que Nico est d'accord avec elle ?



- a) Elle parle sur le nouveau travail de Nico.
- b) oui
- non
- on ne peut pas savoir.
- les habits de Nico.
- le caractère de Nico
- le meubles que Nico a choisis.

VIDEO 3

Qu'est-ce que Max fait ?
(2 réponses correctes)



- Il donne une définition.
- Il décrit son quotidien.
- Il dit à Nico d'organiser un RDV.
- Il explique une profession.
- Il prend la commande de Nico.
- Il donne des exemples.

VIDEO 4

Comment se sent-elle (a) et pourquoi (b)



- a) Elle est énervé
- nerveuse
- stressée
- fatiguée
- b) parce qu' elle a un imprévu.
- elle a oublié quelque chose.
- elle doit travailler.
- elle n'aime pas sa collègue.

VIDEO 5

Où habite Nico maintenant ?



- Kalberschtrachse
- Idakälberstraße
- Kalberstrachse
- indakalberstrasse
- Kälberstraße
- Kalberstratze

Annexe 3 : Evaluation A – items et coefficients (pré-et post-test)

Partie portant sur la CL cognitive :

Coeff.	Indicateurs du domaine cognitif	Items pré-test (exemples)	Items post-test (exemples)
1p	phonologie : reconnaître si les sons ou leur succession sont possibles dans la langue allemande	<ul style="list-style-type: none"> das Klimbim der Stvrtok 	<ul style="list-style-type: none"> die Nacion das Schälchen
		AUDIO: <ul style="list-style-type: none"> der Aficionat <c> prononcé [θ] das Anhängsel 	AUDIO: <ul style="list-style-type: none"> das Aufdröseln der Hals prononcé avec [x], non [h]
1p	morphophonologie : reconnaître les composants de noms composés	<ul style="list-style-type: none"> der Realitätsverlust der Blitzschlag 	<ul style="list-style-type: none"> die Schlafenszeit die Holztreppe
		AUDIO: <ul style="list-style-type: none"> „der Quallen-züchter“ „der Glücksfall“ 	AUDIO: <ul style="list-style-type: none"> „die Wohlstandsarmut“ „das Kaminfeuer“
1p	morphologie : connaissances sur le lien entre genre et suffixe	<ul style="list-style-type: none"> (die) Marketerin (der) Anheber 	<ul style="list-style-type: none"> (die) Bohrerin (der) Anschieber
		AUDIO: <ul style="list-style-type: none"> (der) „Kopfling“ (die) „Lolligkeit“ 	AUDIO: <ul style="list-style-type: none"> (die) „Försterin“ (der) „Schönling“
1p	syntaxe : correction de la place du verbe / de l'accord entre verbe et sujet	<ul style="list-style-type: none"> Ich habe gelesen ein Buch. Ich machst ein Quizz. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich habe gefunden einen Fußball. Ich kochst Nudeln mit Tomatensoße.

Partie portant sur la CL socio-linguistique :


Coeff.	palier	Items – repris du CECRL complémentaire (2021)	Pré-test	Post-test
+ 0,5	A1	acceptation ou rejet	Est-ce que Lisa veut boire quelque chose ?	Est-ce que Nico veut appeler son frère ?
+ 0,5	A1	attitude positive ou négative	Est-ce que Max aime son travail au restaurant ?	Sur quoi est-ce que Madame Kohlhaas parle ? (a) Est-ce que Nico est d'accord avec elle ? (b)
+ 0,66	A2	faire lien entre mot et exemples	<ul style="list-style-type: none"> O „Papiere & Ausweis & Pass“ O „Papiere“ ou „Ausweis“ ou „Pass“ X „Papiere“ c'est-à-dire Ausweis / Pass“ O „Papiere“ mais pas „Ausweis/Pass“ 	<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce que Max fait ? X Il explique une profession. X Il donne des exemples.
+ 0,66	A2	peut interpréter les émotions.	Comment se sent (a) la fille au manteau rose et pourquoi (b) ?	<ul style="list-style-type: none"> Comment se sent-elle (a) et pourquoi (b) O énervée O elle a un imprévu.
+ 0,66	A2	reconnaitre des signes inconnu dans le flux continu	<ul style="list-style-type: none"> O Jugenderberge O Eyugendherberk O Youngendherberd X Jugendherberge O Ainajugenderberg O Ugendherberder 	<ul style="list-style-type: none"> O Kalberschtrachse O Idakälberstraße O Kalberstrachse O indakalberstrasse X Kälberstraße O Kalberstratze

Annexe 4 : Evaluation B – Version élèves

Date : _____

Nom : _____ Équipe : _____

La langue allemande et moi

 <p>Image 1</p>	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	-	D'accord	Tout à fait d'accord
J'aime la langue allemande.					
La langue allemande est difficile.					
Je me sens à l'aise quand je communique en allemand.					
Je me sens capable d'apprendre l'allemand.					
Je suis capable de me faire comprendre en langue allemande.					
Je me sens capable de comprendre à un corres allemand.					
Je voudrais bien voyager ou participer dans un échange pour pratiquer l'allemand.					
Plus tard, je voudrais bien continuer l'apprentissage de l'allemand.					

Deux adjectifs pour décrire l'allemand :

Quelques particularités de l'allemand que j'aime / je trouve dans intéressant :

Je voudrais bien ajouter :

Annexe 5 : Evaluation B – avec items et coefficients indiqués


Coeff.	Items	Sous-item observables	0	1	2	3	4
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	-	D'accord	Tout à fait d'accord
+ 0,33	réaction affective en contact avec la langue	J'aime la langue allemande.					
-0,33	réaction affective en contact avec la langue	La langue allemande est difficile.					
+0,33	réaction affective en contact avec la langue	Je me sens à l'aise quand je communique en allemand.					
+0,33	sentiment d'efficacité	Je me sens capable d'apprendre l'allemand.					
+0,33	sentiment d'efficacité	Je suis capable de me faire comprendre en langue allemande.					
+0,33	sentiment d'efficacité	Je me sens capable de comprendre à un corré allemand.					
+ 0,5	motivation	Je voudrais bien voyager ou participer dans un échange pour pratiquer l'allemand.					
+ 0,5	motivation	Plus tard, je voudrais bien continuer l'apprentissage de l'allemand.					

Date : _____

Nom : _____

Équipe : _____

Un travail de groupe – Pas de chose facile

 <p>Image 2</p>	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	–	D'accord	Tout à fait d'accord
Normalement, mes camarades sont capables de m'aider et sinon on s'entraide pour comprendre.					
Un travail d'équipe est le plus efficace si les meilleurs élèves remplissent les tâches les plus difficiles et les autres des tâches simples.					
En aidant à un camarade, je perds du temps mais il faut être généreux !					
Normalement, je dois retravailler à la maison ce que le groupe a manqué de faire.					
En travaillant avec le groupe, je comprends mieux					
Dans une coopération, tout le monde devrait s'engager également.					
Pendant la coopération, la conversation tombe souvent sur des sujets privés qui n'ont rien à voir avec l'objectif commun.					
En fournissant de l'aide à un camarade, je comprends mieux le sujet.					
C'est difficile de se concentrer parce qu'il y a plus de bruit.					
Il n'est pas bien s'il y a beaucoup de différentes idées parce que s'est difficile de trouver un consensus.					
Si nous rencontrons un problème, nous demandons l'enseignant pour ne pas perdre du temps.					
Dans un travail de groupe, il est important que je défende mon idée parce que c'est ça la démocratie.					
C'est sympa de travailler avec un groupe, parce que chacun peut parler plus que lorsque l'enseignant dirige la leçon.					
Je n'aime pas que l'enseignant qui évalue notre projet ne puisse pas distinguer mon engagement.					

Annexe 7 : Evaluations C – avec items et coefficients indiqués

	Coefficient	0	1	2	3	4
Item	Sous-item observable	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	-	D'accord	Tout à fait d'accord
aide/entraide	Normalement, mes camarades sont capables de m'aider et sinon on s'entraide pour comprendre.					
répartition des tâches	Un travail d'équipe est le plus efficace si les meilleurs élèves remplissent les tâches les plus difficiles et les autres des tâches simples.					
aide/entraide	En aidant à un camarade, je perds du temps mais il faut être généreux !					
efficacité	Normalement, je dois retravailler à la maison ce que le groupe a manqué de faire.					
gain cognitif	En travaillant avec le groupe, je comprends mieux					
sentiment de responsabilité / répartition des tâches	Dans une coopération, tout le monde devrait s'engager également.					
sentiment de responsabilité / perturbateur	Pendant la coopération, la conversation tombe souvent sur des sujets privés qui n'ont rien à voir avec l'objectif commun.					
aide/gain cognitif	En fournissant de l'aide à un camarade, je comprends mieux le sujet.					
perturbateurs	C'est difficile de se concentrer parce qu'il y a plus de bruit.					
diversité d'idées	Il n'est pas bien s'il y a beaucoup de différentes idées parce que s'est difficile de trouver un consensus.					
aide/entraide	Si nous rencontrons un problème, nous demandons l'enseignant pour ne pas perdre du temps.					
diversité d'idées	Dans un travail de groupe, il est important que je défende mon idée parce que c'est ça la démocratie.					
temps de parole	C'est sympa de travailler avec un groupe, parce que chacun peut parler plus que lorsque l'enseignant dirige la leçon.					
notes	Je n'aime pas que l'enseignant qui évalue notre projet ne puisse pas distinguer mon engagement.					


Annexe 8 : Evaluation D – Version élèves

Nom : _____

Date : _____

Équipe : _____ Sujet d'experts : _____

Coopération réussie ? – Notre équipe et le *Jigsaw*

 Image 3	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	–	D'accord	Tout à fait d'accord
Groupe d'experts :					
Nous avons travaillé sans bruit.					
Quand il y avait des mots que je ne comprenais pas, je les cherchait dans le dictionnaire pour ne pas distraire les autres.					
Nous avons discuté sur des passages difficiles à comprendre.					
Je me sentais à l'aise de demander aux autres ce que je ne comprenais pas.					
Quand je demandais quelque chose, les autres m'ont expliqué le contenu / la grammaire.					
J'ai pris beaucoup de notes pour mieux savoir expliquer le contenu aux autres élèves de mon groupe d'origine.					
A la fin de cette étape, j'ai été confident(e) de savoir enseigner le contenu aux membres de mon groupe d'origine.					
Groupe d'origine :					
Tout le monde avait suffisamment de temps pour expliquer son sujet.					
J'ai l'impression d'avoir une connaissance suffisante sur les différents sujets.					
Si on avait une question, « l'expert » savait répondre.					
J'ai pris des notes sur une feuille pendant le discours de mes camarades.					
J'ai bien aimé renseigner mes camarades sur mon sujet parce que j'ai aimé la responsabilité de l'enseignement.					

Évalue la méthode du *Jigsaw* dans tes propres mots. Qu'est-ce que tu as aimé, qu'est-ce qui t'a dérangé ? _____

Une question intéressante que nous nous sommes posés :

Annexe 9 : Evaluation D – avec items et coefficients indiqués


	Coefficients	0	1	2	3	4
	Sous-items	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	-	D'accord	Tout à fait d'accord
Groupe d'experts :						
Perturbateurs	Nous avons travaillé sans bruit.					
Entraide	Quand il y avait des mots que je ne comprenais pas, je les cherchait dans le dictionnaire pour ne pas distraire les autres.	coefficients inversés pas du tout d'accord = 4 tout à fait d'accord = 0				
Entraide	Nous avons discuté sur des passages difficiles à comprendre.					
Aide	Je me sentais à l'aise de demander aux autres ce que je ne comprenais pas.					
Aide	Quand je demandais quelque chose, les autres m'ont expliqué le contenu / la grammaire.					
Sentiment de responsabilité	J'ai pris beaucoup de notes pour mieux savoir expliquer le contenu aux autres élèves de mon groupe d'origine.					
Enseignement-apprentissage / sentiment d'efficacité	A la fin de cette étape, j'ai été confident(e) de savoir enseigner le contenu aux membres de mon groupe d'origine.					
Groupe d'origine :						
Gestion du temps	Tout le monde avait suffisamment de temps pour expliquer son sujet.					
Enseignement-apprentissage / Confiance	J'ai l'impression d'avoir une connaissance suffisante sur les différents sujets.					
Enseignement-apprentissage / Confiance	Si on avait une question, « l'expert » savait répondre.					
Sentiment de responsabilité	J'ai pris des notes sur une feuille pendant le discours de mes camarades.					
Enseignement-apprentissage / sentiment d'efficacité	J'ai bien aimé renseigner mes camarades sur mon sujet parce que j'ai aimé la responsabilité de l'enseignement.					

Annexe 10 : Evaluation E – Version élèves

Date : _____

Nom : _____ Équipe : _____

Coopération réussie ? – Notre travail d'équipe

 <p>Image 4</p>	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	–	D'accord	Tout à fait d'accord
Nous avons réussi de bien coopérer.					
Je suis satisfait(e) de notre projet.					
Tout le monde a fait un grand effort pour achever notre projet.					
Je pense que notre distribution des tâches était juste.					
Les élèves plus forts ont planifié le projet et les autres ont comblés les autres tâches.					
Quelques élèves se sont désengagés du projet ou ont utilisé le temps pour s'amuser.					
Il y avait beaucoup d'idées parce que chacun en attribuait.					
C'était difficile de trouver un accord mais nous sommes y arrivés à chaque fois.					
J'ai l'impression que ce que j'ai apporté au projet, c'est important.					
Chacun a respecté ses camarades et valorisé l'opinion et les efforts des autres.					

Décris une discussion où vous avez (ou non) trouvé un accord. Comment vous avez réagi lors de la discussion ?

Qu'est-ce que tu aurais aimé faire différemment (dans le projet ou l'organisation de ton équipe ?)

Annexe 11 : Evaluation E- avec items et coefficients indiqués

Coeff.	Items	Sous-items observables	0	1	2	2	4
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	-	D'accord	Tout à fait d'accord
+0,5	réussite ressentie globale	Nous avons réussi de bien coopérer.					
+0,5	réussite ressentie globale	Je suis satisfait(e) de notre projet.					
+0,33	sentiment de responsabilité	Tout le monde a fait un grand effort pour achever notre projet.					
+1	distribution des tâches	Je pense que notre distribution des tâches était juste.					
+1	collaboration vs. coopération	Les élèves plus forts ont planifié le projet et les autres ont comblés les autres tâches.	coefficients inversés pas du tout d'accord = 4 tout à fait d'accord = 0				
+0,33	sentiment de responsabilité	Quelques élèves se sont désengagés du projet ou ont utilisé le temps pour s'amuser.	coefficients inversés pas du tout d'accord = 4 tout à fait d'accord = 0				
+0,5	diversité d'idées et mise en accord	Il y avait beaucoup d'idées parce que chacun en attribuait.					
+0,5	diversité d'idées et mise en accord	C'était difficile de trouver un accord mais nous sommes y arrivés à chaque fois.					
+0,33	sentiment de responsabilité	J'ai l'impression que ce que j'ai apporté au projet, c'est important.					
+1	respect pour l'autrui	Chacun a respecté ses camarades et valorisé l'opinion et les efforts des autres.					

Annexe 12 : Tableau Attitude des élèves envers la coopération (Evaluation C)

ATTITUDE DES ELEVES ENVERS LA COOPERATION (EVALUATION C)	Désaccord	Accord
Sentiment de responsabilité et répartition de tâches		
Dans une coopération, tout le monde devrait s'engager également.	5%	86%
Un travail d'équipe est le plus efficace si les meilleurs élèves remplissent les tâches les plus difficiles et les autres des tâches simples.	27%	45%
Attitude envers l'(entra)ide		
Normalement, mes camarades sont capables de m'aider et sinon on s'entraide pour comprendre.	5%	95%
Si nous rencontrons un problème, nous demandons l'enseignant pour ne pas perdre du temps.	9%	82%
Gain cognitif		
En travaillant avec le groupe, je comprends mieux	5%	86%
En fournissant de l'aide à un camarade, je comprends mieux le sujet.	9%	68%
En aidant à un camarade, je perds du temps mais il faut être généreux !	18%	55%
Diversité des idées		
Il n'est pas bien s'il y a beaucoup de différentes idées parce que c'est difficile de trouver un consensus.	27%	36%
Dans un travail de groupe, il est important que je défende mon idée parce que c'est ça la démocratie.	14%	45%
Perturbateurs		
C'est difficile de se concentrer parce qu'il y a plus de bruit.	32%	41%
Pendant la coopération, la conversation tombe souvent sur des sujets privés qui n'ont rien à voir avec l'objectif commun.	45%	14 %
Notes		
Je n'aime pas que l'enseignant qui évalue notre projet ne puisse pas distinguer mon engagement.	5%	55%

Participants : 22 élèves (100%) du groupe expérimental


Réponses 0 et 1 = Désaccord

Réponses 3 et 4 = Accord

Réponse 2 ou sans réponse = Ni désaccord, ni accord

Annexe 13: Evaluation B – Eleve t-Aya

La langue allemande et moi

 Image 1	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	-	D'accord	Tout à fait d'accord
J'aime la langue allemande.				x	
La langue allemande est difficile.					x
Je me sens à l'aise quand je communique en allemand.	x				
Je me sens capable d'apprendre l'allemand.				x	
Je suis capable de me faire comprendre en langue allemande.		x			
Je me sens capable de comprendre à un corres allemand.			x		
Je voudrais bien voyager ou participer dans un échange pour pratiquer l'allemand.		x			
Plus tard, je voudrais bien continuer l'apprentissage de l'allemand.			x		

Deux adjectifs pour décrire l'allemand :

Difficile mais belle langue

Quelques particularités de l'allemand que j'aime / je trouve dans intéressant :


Ce que j'aime dans l'allemand c'est probablement la sonorité de la langue.

Je voudrais bien ajouter :

J'ai fait de l'allemand durant 4 ans déjà, mais j'ai toujours eu l'impression de pas comprendre grand chose. Durant 4 ans j'ai pas vraiment eu le sentiment que je me suis amélioré ou bien que j'ai un bon niveau. Le fait de ne pas voir d'évolution me fait presque détester la langue. J'ai fait 4 ans d'allemand avec la même professeur mais j'avais plus l'impression d'apprendre l'allemand uniquement pour une bonne note et non parce que j'aimais la langue. Par exemple en anglais j'ai toujours pris du plaisir à travailler et à faire mes devoirs alors que l'allemand ça a toujours été le contraire.

Annexe 14 : Evaluation E – Eleve IV-Gon

Coopération réussie ? – Notre travail d'équipe

Image 4 	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	- D'accord	Tout à fait d'accord
Nous avons réussi de bien coopérer.			X	
Je suis satisfait(e) de notre projet.			X	
Tout le monde a fait un grand effort pour achever notre projet.			X	
Je pense que notre distribution des tâches était juste.			X	
Les élèves plus forts ont planifié le projet et construit les contenus, les autres ont aidé, par exemple en choisissant une image de décor.		X		
Quelques élèves se sont désengagés du projet ou ont utilisé le temps pour s'amuser.		X		
Il y avait beaucoup d'idées parce que chacun en attribuait.				X
C'était difficile de trouver un accord mais nous sommes y arrivés à chaque fois.				X
J'ai l'impression que ce que j'ai apporté au projet, c'est important.			X	
Chacun a respecté ses camarades et valorisé l'opinion et les efforts des autres.			Y	

Décris une discussion où vous avez (ou non) trouvé un accord. Comment vous avez réagi lors de la discussion ?

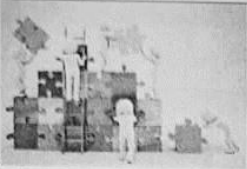
il faut donner son idée et ensuite écouter celle des autres

Qu'est-ce que tu aurais aimé faire différemment (dans le projet ou l'organisation de ton équipe ?)

plus communiquer entre nous

Annexe 15 : Evaluation E – Eleve VI- Rem

Coopération réussie ? – Notre travail d'équipe

 <p>Image 4</p>	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	-	D'accord	Tout à fait d'accord
Nous avons réussi de bien coopérer.					X
Je suis satisfait(e) de notre projet.					X
Tout le monde a fait un grand effort pour achever notre projet.					X
Je pense que notre distribution des tâches était juste.					X
Les élèves plus forts ont planifié le projet et construit les contenus, les autres ont aidé, par exemple en choisissant une image de décor.				X	
Quelques élèves se sont désengagés du projet ou ont utilisé le temps pour s'amuser.	X				
Il y avait beaucoup d'idées parce que chacun en attribuait.					X
C'était difficile de trouver un accord mais nous sommes y arrivés à chaque fois.				X	
J'ai l'impression que ce que j'ai apporté au projet, c'est important.					X
Chacun a respecté ses camarades et valorisé l'opinion et les efforts des autres.					X

Décris une discussion où vous avez (ou non) trouvé un accord. Comment vous avez réagi lors de la discussion ?


Nous nous sommes mis d'accord sur le nom de l'équipe

Qu'est-ce que tu aurais aimé faire différemment (dans le projet ou l'organisation de ton équipe ?)

J'aurais aimé que notre discussion aille mieux

Annexe 16 : Evaluation E – Eleve V-Mar

Coopération réussie ? – Notre travail d'équipe

Image 4 	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	- D'accord	Tout à fait d'accord
Nous avons réussi de bien coopérer.				X
Je suis satisfait(e) de notre projet.				X
Tout le monde a fait un grand effort pour achever notre projet.				X
Je pense que notre distribution des tâches était juste.				X
Les élèves plus forts ont planifié le projet et construit les contenus, les autres ont aidé, par exemple en choisissant une image de décor.			X	
Quelques élèves se sont désengagés du projet ou ont utilisé le temps pour s'amuser.	X		X	
Il y avait beaucoup d'idées parce que chacun en attribuait.				X
C'était difficile de trouver un accord mais nous sommes y arrivés à chaque fois.				X
J'ai l'impression que ce que j'ai apporté au projet, c'est important.				X
Chacun a respecté ses camarades et valorisé l'opinion et les efforts des autres.				X

rsr
ds
id
rsr
R

Décrivez une discussion où vous avez (ou non) trouvé un accord. Comment vous avez réagi lors de la discussion ?


Chacun du rôle, chacun à choisi son rôle.

Qu'est-ce que tu aurais aimé faire différemment (dans le projet ou l'organisation de ton équipe ?)

Rien tout s'est bien fait

Annexe 17 : Evaluation E – Eleve V-Bap

Coopération réussie ? – Notre travail d'équipe

Image 4 	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	- D'accord	Tout à fait d'accord
Nous avons réussi de bien coopérer.	X			X
Je suis satisfait(e) de notre projet.	X			X
Tout le monde a fait un grand effort pour achever notre projet.	X			X
Je pense que notre distribution des tâches était juste.	X			X
Les élèves plus forts ont planifié le projet et construit les contenus, les autres ont aidé, par exemple en choisissant une image de décor.	X		X	
Quelques élèves se sont désengagés du projet ou ont utilisé le temps pour s'amuser.	X	X		
Il y avait beaucoup d'idées parce que chacun en attribuait.			X	
C'était difficile de trouver un accord mais nous sommes y arrivés à chaque fois.				X
J'ai l'impression que ce que j'ai apporté au projet, c'est important.				X
Chacun a respecté ses camarades et valorisé l'opinion et les efforts des autres.			X	

Décris une discussion où vous avez (ou non) trouvé un accord. Comment vous avez réagi lors de la discussion ?

Lors de la distribution des différents rôles et attributions envers les personnes et participant de la collaboration on a tout entendu et s'accorder de manière spontanée

Qu'est-ce que tu aurais aimé faire différemment (dans le projet ou l'organisation de ton équipe ?)

Rien tout était agencé à la perfection afin de sublimer notre réponse collective pour en faire la meilleure facette de notre bande au travail.

Annexe 12 : Sources des images utilisées dans les évaluations

Image 1 : <https://etab.ac-reunion.fr/clg-amiral-bouvet/les-disciplines/allemand/>

Image 2 : <https://es.vecteezy.com/arte-vectorial/438575-concepto-de-cooperacion-empresarial>

Image 3 : <https://chicraote.cy-real.com/cooperatif/>

Image 4 : <https://louisepaulet.blogspot.com/2021/07/dessin-travail-en-groupe-travail.html>

(dernière consultation le 23 mai 2023)