



# L'approche coopérative pour un meilleur apprentissage de la compréhension écrite en milieu universitaire: le cas des étudiants jordaniens apprenant le français

**Nisreen Abu Hanak**

Université de Jordanie, Jordanie

nisreen225@yahoo.com

Reçu le 29-07-2019 / Évalué le 26-09-2019 / Accepté le 24-11-2019

## Résumé

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la compétence de la compréhension écrite occupe une place importante que l'apprenant doit acquérir et maîtriser durant son apprentissage. Cette étude, destinée à un public d'étudiants apprenant le français en milieu universitaire, vise à améliorer leur compétence de compréhension écrite en faisant appel à la technique de l'apprentissage coopératif qui préconise l'apprentissage actif des apprenants regroupés en petits groupes. Sa particularité réside dans le fait que les apprenants sont amenés à travailler sur le principe de l'interdépendance selon lequel ils se soutiennent mutuellement afin d'achever la tâche demandée. Nous avons donc préparé un plan de cours pour les activités en compréhension écrite destiné aux étudiants de niveau B1 en s'inspirant de deux techniques d'apprentissage coopératif appelées « *Team Accelerated Instruction* » (TAI) et « *Co-op Co-op* ».

**Mots-clés :** apprentissage coopératif, compétence de compréhension écrite, milieu universitaire, activités intragroupales

## التعلم التعاوني ودوره في تحسين الفهم الكتابي في المستوى الجامعي: الطلاب الأردنيون الذين يتعلمون اللغة الفرنسية أنموذجاً

### ملخص

من المؤكد أن كفاءة الفهم الكتابي تتخذ في عملية تدريس اللغة الأجنبية وتعليمها أهمية كبيرة يتوجب على المتعلم اكتسابها وإتقانها أثناء فترة دراسته الجامعية. واستناداً لذلك فإن هذه الدراسة -التي تستهدف عدداً من الطلبة الأردنيين الذين يتعلمون اللغة الفرنسية في بيئة جامعية- تسعى إلى تحسين مهارات فهم النصوص المكتوبة عن طريق استخدام تقنية التعلم التعاوني التي تقوم إلى التعلم النشط للمتعلمين من خلال إنشاء مجموعات صغيرة لتحقيق الأهداف المرجوة وتكمن خصوصية هذه التقنية في كونها توجب على الطلبة العمل بمبدأ الاعتماد المتبادل الذي يساعد -من خلاله- الطلبة بعضهم بعضاً من أجل إكمال المهمة المطلوبة. وقد قامت الدراسة علي إعداد خطة درس لبعض الأنشطة في الفهم الكتابي لطلبة بمستوى B1، وذلك باستخدام تقنيتين للتعلم التعاوني هما: *Team Accelerated Instruction* (TAI) و *Co-op Co-op*.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم التعاوني، مهارات الفهم الكتابي، المستوى الجامعي، أنشطة داخل المجموعة.

## The Cooperative Approach for a better learning of the competence of reading at University: The Case of Jordanian Students who are learning French

### Abstract

In the teaching/learning process of a foreign language, the competence of reading comprehension is ranked first in its importance. Thus, the learner must master such a competence while learning. In fact, this study, addressing students learning French in an academic setting, aims to improve their reading comprehension skills by implementing the cooperative learning technique, which contributes to activate learning within small groups formed by learners of this language. What distinguishes this technique is that the learners are led to work together on the principle of interdependence. According to this principle, the learners are expected to support one another in order to complete the required task. Therefore, we have prepared a lesson plan for reading comprehension activities for B1 students. The lesson plan is based on two cooperative learning techniques called « *Team Accelerated Instruction* » (TAI) and « *Co-op Co-op* ».

**Keywords:** cooperative learning, the competence of reading, university environment, intragroup activities

### Introduction

Apprendre une langue étrangère ne se résume pas à transférer des connaissances, mais c'est aussi pouvoir dialoguer, agir, interagir et exprimer des opinions à l'oral comme à l'écrit. La communication est le but essentiel de tout apprentissage comme le souligne Puren en 1996 : *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter d'une manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aurait quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* (Puren, 1996 : 372).

De nos jours, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est dominé par les méthodologies communicatives centrées sur la compétence de communication où l'apprenant est amené à acquérir des compétences afin de s'en servir dans des situations sociales réelles. Dans cette optique, l'apprenant est placé au centre de son apprentissage impliquant ainsi ses intérêts, sa motivation et ses besoins. Cette finalité de l'apprentissage requiert le recours à plusieurs méthodes et techniques qui tiennent compte des styles d'apprentissage des apprenants. Nous entendons par styles d'apprentissage *différentes possibilités d'élaboration des informations que l'apprenant utilise dans son processus d'apprentissage. Bien entendu les styles d'apprentissage sont liés aux stratégies que l'on utilise pour résoudre une tâche* (Bertocchini, Costanzo, 2008 : 40). Dans ces conditions, l'enseignant devrait réorganiser et remodeler ses techniques et ses objectifs d'enseignement en fonction des

besoins et des styles d'apprentissage de ses apprenants. Cela se fait en employant des approches différenciées, par exemple le travail en petits groupes dans la classe.

Cette étude a pour objet d'améliorer la compétence de la compréhension écrite des étudiants jordaniens qui apprennent le français dans le cadre de l'enseignement supérieur, en particulier à l'université de Jordanie, et cela en ayant recours aux techniques de l'apprentissage coopératif qui mettent l'accent sur les relations intragroupales lors des activités proposées.

L'apprentissage coopératif s'appuie sur la formation des groupes restreints en classe comme le souligne Baudrit : *Des classes vont donc être divisées en plusieurs équipes, avec quatre ou cinq élèves par équipe à qui l'on demande de travailler ensemble* (Baudrit, 2007 :29).

### **Le contexte de la formation**

En Jordanie, nous trouvons dix universités publiques et treize universités privées. Dans les universités publiques, le français y est enseigné dans cinq départements, des départements de Langues Modernes ou de Langues Étrangères des universités de Jordanie à Amman et à Aqaba, d'Al Albayt située à Mafraq, du Yarmouk à Irbid, de Mou'ta à Karak et el-Hussein à Ma'an. Parmi ces cinq structures gouvernementales, l'Université de Jordanie/ branche Aqaba au sud du pays abrite cinq facultés dont la faculté des langues étrangères, au sein de laquelle se trouve le département de langue française. Dans ce département, le français est enseigné en tant que langue étrangère pendant quatre ans après le bac et proposé en double spécialisation, français et anglais dont la répartition des heures est de 60% pour le français et 40% pour l'anglais.

Les étudiants doivent étudier 148 heures réparties comme suit :

1. Heures réservées aux cours généraux suivis par tous les étudiants de l'université toutes spécialisations confondues.
2. Heures réservées aux cours propres à la faculté et suivis par les étudiants de la même faculté (la faculté de langues étrangères).
3. Heures réservées aux cours de spécialisation suivis uniquement par les étudiants du département français et anglais.

L'objectif principal de l'enseignement du français est l'acquisition et le développement des quatre compétences linguistiques, compréhension et expression orales et écrites, ce qui fait qu'en première et deuxième années, l'enseignement s'articule autour des cours de français général, soit l'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire, de la compréhension orale et écrite et de l'expression orale et écrite.

En troisième et quatrième années, les étudiants sont amenés à choisir des cours à objectifs spécialisés tels que le français professionnel (français du tourisme et français des affaires), la linguistique, les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, l'initiation à la traduction, la civilisation française et la littérature.

Le cursus dispose de deux cours de compréhension écrite dispensés aux étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année. Les cours de compréhension écrite visent à fournir à l'étudiant de réelles compétences dont le but est de comprendre des textes écrits authentiques, d'enrichir son vocabulaire et de lui apprendre à comprendre des textes de manière globale. Cela se fait par les moyens des activités permettant d'analyser des données du texte et de les reconstruire d'après des connaissances *déjà acquises*.

## Le public

Le système de sélection à l'université en Jordanie est lié directement à la moyenne obtenue au bac :

*Après les résultats du bac, les bacheliers remplissent un formulaire de demande d'admission à l'université dans lequel ils choisissent les domaines d'études qu'ils désirent étudier et qui est soumis à un comité d'admission aux universités publiques. Ce comité est rattaché au Ministère de l'Education Supérieure et applique une politique d'admission aux universités publiques selon laquelle l'unique critère est la note moyenne obtenue au bac par le candidat (Abu-Hanak, 2015 :266).*

Cette politique entraîne une intégration par défaut des étudiants, la plupart du temps, démotivés au département de français. De ce fait, l'enseignant doit donc diversifier les techniques d'enseignement afin de créer une dynamique positive et de susciter chez l'étudiant une forte motivation pour lui permettre de réaliser une bonne performance.

## Le cadre théorique

### 1. La compréhension écrite

La compréhension écrite est l'une des quatre compétences linguistiques que l'apprenant devrait acquérir tout au long de son apprentissage d'une langue étrangère. Autrefois, on envisageait la compétence de la compréhension écrite comme étant une attitude passive du moment que le rôle du lecteur se résumait à découvrir le sens des mots et des expressions. Néanmoins, il est nécessaire d'indiquer que cette compétence, qui n'est pas figée, est envisagée comme une tâche dynamique comme le souligne Hamon et Renard *la notion se définit comme processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de*

*mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé.* (Hamon, Renard, 2006 : 245-258).

Ces approches traditionnelles selon lesquelles le lecteur avait une attitude passive face au texte et où son rôle se limitait à la prise d'informations sont révolues. Aujourd'hui, le lecteur entre en interaction avec le texte en créant le sens. En 2007, Ilinca observait que la lecture

*consistait pour l'essentiel en l'élaboration d'hypothèses sur la signification du texte lu, hypothèses que le lecteur soumettrait régulièrement à examen en les confrontant avec les données recueillies - pas nécessairement de manière systématique - dans le texte lu. C'est dire qu'on insistait, dans cette perspective, sur la contribution fondamentale du lecteur lui-même, à travers notamment les connaissances initiales qu'il peut mettre en œuvre face au texte* (Ilinca, 2007: 157).

Cette approche est également approuvée par Giasson qui considère la lecture comme un *processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration. Elle est également perçue comme un processus de communication, un processus actif et interactif* (Giasson, 1995 :7).

Dans le processus d'enseignement/d'apprentissage des langues, et en particulier l'apprentissage de la compréhension écrite, la motivation est placée au cœur de ce processus auquel se trouvent confrontés les enseignants qui devraient accorder une importance particulière aux facteurs qui créent la motivation.

- *l'intérêt du travail, sa nouveauté, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture, des informations différentes et non de « nouvelles structures » ;*
- *l'activité qu'on peut déployer en classe, grâce à laquelle on ne voit pas le temps passé ;*
- *le sentiment de progresser, d'obtenir des résultats.* (Courtyllon, 2003 :14).

Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, il faut accorder une attention particulière au choix du texte, le texte étant un facteur essentiel pour maintenir la motivation de l'apprenant. Il serait par conséquent nécessaire que le contenu du texte soit attirant pour les apprenants et en cela l'enseignant pourrait utiliser le plus possible de documents authentiques. Mais comment l'enseignant doit-il procéder pour inciter l'apprenant à se prendre en charge dans la compréhension des écrits ? Courtyllon souligne l'importance de quelques directions de travail pour réaliser ce but.

- *mettre les étudiants le plus tôt possible en situation de lecture en choisissant les textes en fonction de leur niveau, de leurs intérêts et de leurs goûts ;*
- *privilégier l'acte de compréhension plutôt que l'explication professorale ;*
- *concevoir des exercices adaptés aux objectifs de lecture et qui vont à la découverte des sens au repérage de formes* (Courtilon, 2003 :88).

Comme déjà mentionné, pour contribuer à une meilleure acquisition des quatre compétences, en particulier la compréhension écrite qui est l'objet de cette étude, l'enseignant, dans ses pratiques, devrait veiller à développer ses méthodes de travail, à titre d'exemple, faire travailler les apprenants en petits groupes ce qui favoriserait chez eux le sens du partage des idées et de la responsabilité. Ainsi, l'enseignant doit valoriser l'apprentissage coopératif parce que selon Proulx *il est erroné de penser qu'on apprend en équipe : on apprend par l'équipe* (Proulx, 1999 :78).

À partir de ce constat, l'enseignant devrait porter son attention sur des activités qui stimulent l'interaction en classe. De même, construire des activités en classe s'appuie sur plusieurs facteurs comme le montrent Mangiante et Parpette : *Quoi enseigner, quels apprentissages viser, mais aussi et surtout comment envisager ces activités* (Mangiante, Parpette, 2004 : 78). Envisager les activités pourrait s'opérer sous forme d'un travail coopératif, misant sur une pratique maximale de la langue, ainsi que susciter un lien intragroupal important entre les apprenants en vue de créer une communication réelle.

## 2. Qu'est-ce que l'apprentissage coopératif ?

De nos jours et dans l'optique d'une perspective actionnelle de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, optimiser l'autonomie de l'apprenant passe par leur placement au centre de son apprentissage, en le considérant comme l'acteur le plus important de la classe. De cette façon, l'apprenant serait plus dynamique et plus responsable de son apprentissage. Pour ce fait, plusieurs méthodes et techniques ont été développées et mises en place pour parvenir à cette finalité, à l'instar de la méthode éducative de l'apprentissage coopératif.

La méthode de l'apprentissage coopératif n'est pas une idée nouvelle. Elle trouve son origine outre-Atlantique.

*Il faut toutefois chercher les origines de l'apprentissage coopératif outre-Atlantique où une discipline scientifique (la psychologie sociale) semble avoir fortement influencé plusieurs chercheurs en éducation. C'est notamment le cas des frères Johnson (Johnson & Johnson, 1974 & 1975) et de Slavin (1977) très*

*inspirés par les travaux princeps de Deutsch (1949 & 1962) et des époux Sherif (Sherif et al., 1961, 1967) relatifs à l'influence de la coopération et de la compétition sur le fonctionnement des groupes, ainsi que sur les relations sociales existant entre les membres d'un même groupe ou de groupes distincts. (Baudrit, 2005 : 121).*

Cette méthode pédagogique, qui favorise l'apprentissage actif des apprenants regroupés en petits groupes hétérogènes, trouve sa particularité

*dans le fait que les élèves sont amenés à travailler étroitement ensemble, ceci dans la mesure où les groupes présentent un caractère hétérogène et parce qu'ils fonctionnent sur le principe de l'interdépendance. Dans de telles conditions, il y a de fortes chances pour que les élèves se soutiennent mutuellement, pour que des pratiques d'entraide apparaissent et se développent (Baudrit, 2005 : 122).*

Selon Lehraus, l'expression « apprentissage coopératif » désigne *un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, le plus souvent hétérogènes, au sein desquels les élèves travaillent en coopération sur des tâches scolaires (Lehraus, 2002, 518).*

Pour Baudrit, l'idée de l'apprentissage coopératif est bien définie par Johnson & Johnson (1990) qui l'assimilent à *un travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. En somme, il est postulé que l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe (Baudrit, 2007 : 2).*

Pour Lopriore, l'apprentissage coopératif comporte deux objectifs *l'apprentissage coopératif est une activité d'apprentissage en groupe, organisé de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres (Lopriore, 1999 : 134-141).*

En somme, l'apprentissage coopératif est centré sur l'amélioration de la réussite des apprenants au moyen d'un travail intragroupal, lors des activités proposées. Celles-ci se réalisent dans des situations interactives en formant de petits groupes d'apprenants de niveaux hétérogènes, afin de concevoir un projet commun. Réaliser un projet sur les principes d'un apprentissage coopératif requiert certaines conditions qu'il faut retenir telles que l'écoute et l'entraide mutuelle entre les apprenants. Son objet est de créer une participation active pendant et en dehors des cours, ce qui développerait aussi bien leurs compétences sociales et communicatives que langagières au sein des groupes.

Ainsi, en se référant à Gaudet et al. (1998), Günör met l'accent sur les avantages à retirer de l'application de la pédagogie de la coopération (Günör, 2010 : 250) :

- développer l'autonomie ;
- favoriser des relations interpersonnelles positives ;
- remplacer la compétition par l'entraide ;
- susciter des habiletés sociales basées sur des valeurs de partage et de conciliation ;
- stimuler la pensée créatrice ;
- encourager une plus grande prise de responsabilité de l'apprenant en ce qui concerne son apprentissage.

## **2.1. Quelques principes de base de l'apprentissage coopératif**

Réaliser une tâche coopérative exige certains éléments de base comme l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et collective, les habiletés sociales et les interactions. Selon Lehraus (Lehraus, 2002 : 519), l'apprentissage coopératif se fonde sur quelques principes de base énoncés par Johnson et al. (1994).

### **a. L'interdépendance positive**

Une interdépendance positive entre les membres des équipes doit être souvent instaurée au moyen d'un but commun. Abramiet al. précisent qu'il y a *interdépendance positive quand le succès d'un élève augmente les chances de succès des autres* (Abrami, 1996: 74). C'est pourquoi ce principe présente un grand intérêt car il constitue une condition obligatoire pour la réussite de cette méthode. Pour cette raison, les activités à mettre en place sont structurées de manière à ce que les apprenants travaillent en coopération, en s'entraidant les uns les autres pour achever leur projet. Nous pouvons ainsi dire que l'apprentissage coopératif valorise l'interdépendance puisque les membres de l'équipe mettent en commun leurs idées et leurs réalisations pour accomplir la tâche demandée.

### **b. Une responsabilisation individuelle et collective face à la tâche**

Son objectif est d'identifier la contribution de chaque apprenant du groupe. Selon Lopriore (Lopriore, 1999 : 134-141), la responsabilisation comporte deux aspects importants de l'apprentissage coopératif :

- chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage ;
- chaque membre du groupe est responsable de l'apprentissage des autres.

Abrami et al accordent une importance particulière au principe de la responsabilisation qui se manifeste par le fait de *veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectifs visé* (Abrami, 1996 :87). Alternier la responsabilité individuelle et collective améliorerait considérablement le travail du groupe parce que chaque apprenant devrait assumer pleinement sa responsabilité, le risque d'un débordement des efforts déployés étant minime car le travail de l'un dépend de celui de l'autre.

### **c. Les habiletés sociales**

Le développement systématique de compétences cognitives et sociales sont mises en œuvre dans le groupe. En effet, se servir de cette méthode fait que les apprenants ne développent pas uniquement leurs compétences langagières mais aussi leurs relations sociales telles que l'entraide, la solidarité, le partage, la conciliation, l'écoute, etc. Ainsi, dans une classe où cette méthode est répandue, les apprenants se mettent ensemble afin d'achever la tâche demandée ce qui se traduit positivement sur leurs relations sociales. C'est pourquoi les apprenants d'une classe coopérative sont supposés avoir des comportements plus positifs que ceux d'une classe traditionnelle étant donné qu'ils se connaissent et s'apprécient d'avantage puisqu'ils doivent s'entraider à mieux accomplir le travail pour atteindre un même but.

### **d. Les interactions**

L'enseignement traditionnel est centré sur l'enseignant qui est considéré comme l'unique détenteur du savoir. L'apprenant exécute ce que l'enseignant dit de faire, mais ce statut passif de l'apprenant a bien changé avec le développement des méthodes d'enseignement/apprentissage selon lesquelles l'apprenant est en grande partie responsable du progrès de son apprentissage. Un des facteurs déterminants de cet apprentissage est l'interaction en classe, précisément, celle entre les apprenants comme l'apprentissage coopératif en souligne l'importance. En effet, la communication interpersonnelle est confortée grâce à cette méthode par laquelle les membres de l'équipe s'entraident, s'écoutent, se suggèrent des idées etc. pour effectuer la tâche demandée :

*l'interaction en face-à-face est une situation par laquelle les apprenants effectuent la tâche demandée et mettent en évidence un produit, en s'entraîdant et s'encourageant. Dans une salle de classe, les apprenants s'aident les uns les autres pendant le processus d'apprentissage et de production, ils partagent les sources, reçoivent une rétroaction concernant leurs activités, et ils comprennent ce qui est impliqué dans la coopération et apprennent à travailler ensemble (Günör, 2010 : 253).*

Nous soulignons que cette méthode permet de tirer profit de la participation intragroupale sur laquelle dépend la réussite du groupe parce que réussir nécessite un travail coopératif qui s'appuie sur les interactions.

### **3. Les techniques «Co-op Co-op » et «Team Accelerated Instruction»**

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans un apprentissage coopératif, la classe est divisée en plusieurs équipes de quatre ou cinq apprenants à qui l'on confie des tâches à réaliser ensemble. La tâche est considérée complète lorsque tous les membres de l'équipe ont accompli leurs sous-tâches et toutes les équipes ont mis en commun leurs réalisations. Les activités que nous proposons d'appliquer en compréhension écrite s'inspirent de deux techniques d'apprentissage coopératif appelées « Team Accelerated Instruction » (TAI) et « Co-op Co-op ».

Les activités débutent par une des étapes de la technique de « Co-op Co-op » appelée la discussion en classe. Cette étape semble nécessaire et efficace au départ afin de produire de l'énergie et de la motivation entre les apprenants *Étape 1 : Discussion en classe. Il s'agit d'amener les élèves à exprimer leurs propres intérêts. Ceci à partir de lectures, d'études de documents. De là démarre une discussion collective susceptible de faire émerger leurs motivations, à même de stimuler leur curiosité (Baudrit, 2007, 38).*

Dans une deuxième étape, nous appliquons la technique « Team Accelerated Instruction » (TAI) dont le principe essentiel s'appuie sur une alternance entre un apprentissage individualisé et collectif. Cette technique présentée par Baudrit fonctionne en trois temps (Baudrit, 2007, 36-38).

1. Le premier se caractérise par des apprentissages individualisés où les membres des groupes travaillent seuls sur des fiches comportant des exercices en rapport avec leur niveau en français.
2. Ces membres des groupes se réunissent ensuite et corrigent collectivement ce qui a été fait auparavant par les uns et les autres. C'est le temps de l'entraide.
3. Enfin, ils sont confrontés individuellement à des activités correspondant à leur niveau et des points leur sont alors attribués personnellement en fonction des progrès réalisés. Points que l'enseignant peut additionner pour décerner des récompenses aux différentes équipes.

### 3.1. Fiches pédagogiques et activités en compréhension écrite

Les propositions d'activités à exploiter auprès de notre public sont construites sur les deux techniques de l'apprentissage coopératif mentionnées ci-dessous. Le choix des fiches pédagogiques s'est porté sur un texte intitulé « Comment ils voient les Français ? », extrait de l'ouvrage « Compréhension écrite » (Poisson-Quinton, Mimran, 2009 : 64-65) et une des bandes dessinées extraites de la brochure « Moi, raciste !? » publiée par la Commission européenne (1998)<sup>1</sup>.

Le texte et la bande dessinée s'adressent à des étudiants de niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et se réfèrent à l'utilisateur indépendant : *Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.* (Conseil de l'Europe, 2001 :26).

Pour le premier texte, le choix s'est porté sur un document authentique représenté par une enquête sur l'image des français à l'étranger. En effet, le recours à un document authentique dans la classe permet de susciter l'enthousiasme de l'enseignant et des apprenants puisqu'il touche au réel en permettant d'accéder à la vie des Français et à leur culture.

Le deuxième texte est une bande dessinée qui est considérée comme un document authentique vivant et motivant pour les étudiants. D'ailleurs, la bande dessinée peut être un moyen efficace les aidant à élargir leurs pratiques langagières et culturelles.

### 3.2. Activités sur les deux fiches pédagogiques

#### Premier cours : Discussion en classe

<b>Cours</b>	Compréhension écrite (mise en route : Les stéréotypes et les préjugés)
<b>Durée</b>	50 minutes
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sensibiliser et éveiller les étudiants aux notions de stéréotypes et de préjugés</li><li>- Se rendre compte des conséquences dues aux stéréotypes, aux préjugés sur soi et les autres</li><li>- Comment on peut y remédier</li></ul>
<b>Public</b>	Adulte
<b>Niveau</b>	B1

### Démarche pédagogique

L'enseignant introduit le cours en annonçant aux étudiants le thème à travailler et justifie les raisons d'une activité sur les stéréotypes et les préjugés. Par la suite, l'enseignant demande aux étudiants :

- Comment ils définissent les stéréotypes et les préjugés
- De donner des exemples de stéréotypes et de préjugés (l'enseignant laisse s'exprimer les idées des étudiants et les encourage pour stimuler leur motivation et éveiller leur curiosité).
- Comment les stéréotypes et les préjugés influencent nos idées et nos opinions
- Quels sont les moyens pour y remédier

Suite à cette discussion, l'enseignant pourrait distribuer quelques illustrations relatives à ce thème et demander aux étudiants d'exprimer leurs avis en rapport avec ce qui a été dit.

### Deuxième et troisième cours

<b>Cours</b>	Compréhension écrite
<b>Durée</b>	2X50 minutes
<b>Objectifs</b>	Objectifs : - Définir les mots : préjugé, stéréotype, cliché - Dégager les regards portés sur l'autre, sur l'étranger - Aspects linguistiques : Discuter quelques points orthographiques « plusieurs sens du pronom « on »)
<b>Support</b>	« Comment ils voient les Français »
<b>Public</b>	Adulte
<b>Niveau</b>	B1

### Questions

1. Comment comprenez-vous le titre « Comment ils voient les Français » ?
2. Expliquez le dessin et trouvez le rapport avec le titre.
3. Pour chacun des jugements, dites s'il est très positif, plutôt positif, plutôt négatif, très négatif et dites s'il s'agit d'un Français ou d'un étranger et d'une femme ou d'un homme ?

- a)..... b) ..... c).....
- d)..... e) ..... f) .....
- g)..... h) ..... i) .....
- j)..... k) ..... l) .....
- m)..... n) ..... o).....

4. Quels sont les clichés relatifs aux Français en Jordanie ?
5. Après avoir entamé des études en langue française et fait la connaissance de natifs, votre idée et vos clichés sur les Français ont-ils changé?
6. Donnez au moins cinq exemples d'opinions sur les Jordaniens et dites si c'est un jugement positif ou négatif et si vous êtes d'accord.  
 a)..... b)..... c).....  
 d)..... e).....
7. Cherchez dans le dictionnaire le sens contraire des adjectifs suivants et expliquez leurs sens à vos camarades dans une autre étape.  
 Arrogants, atroces, vantards, impolis, carrés, pénibles
8. Cherchez dans le texte les phrases contenant le pronom « on » et donnez-en le sens.

#### Quatrième cours

<b>Cours</b>	Compréhension écrite
<b>Durée</b>	50 minutes
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir et assimiler les mots : discrimination, racisme.</li> <li>-Exercer son jugement critique</li> <li>- Discuter des moyens à employer pour éviter les pièges des stéréotypes et des préjugés.</li> <li>- Apprendre du vocabulaire technique en rapport à la bande dessinée (case, vignette, bulle) et comprendre son fonctionnement.</li> <li>- Apprendre des expressions liées à la location d'une chambre : bail, chambre à louer, affiche, etc.</li> </ul>
<b>Support</b>	« Préjugés », extrait de « Moi, raciste !? »
<b>Public</b>	Adulte
<b>Niveau</b>	B1

#### Questions

1. Regardez la première vignette « Chambre à louer » et trouvez le rapport avec le titre « préjugés ».
2. Décrivez la deuxième et la troisième vignette (les personnages, le lieu, leurs actions et la réaction de la femme âgée).
3. Quels clichés sont-ils exprimés dans cette bande dessinée ?
4. Que révèlent les actions de la personne qui exprime des préjugés dans cette bande dessinée ?
5. Quelle phrase la femme a-t-elle énoncé pour justifier son comportement ? Est-elle consciente de son comportement ?

6. Le comportement de la femme est (plusieurs réponses sont possibles)  
- Tolérant                    - Raciste                    - Indulgent                    - Généralisé
7. Sous quelles formes a-t-elle exprimé ses préjugés ? (plusieurs réponses sont possibles)  
- La parole - L'absence de parole - Le regard - Le contentement -  
L'évitement - Le mensonge
8. Décrivez la réaction de la femme dans la dernière vignette et donnez-en une justification.
9. Selon vous, peut-on lutter contre les stéréotypes et les préjugés ? Si oui, Comment ?

### Le déroulement des activités (2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> cours)

La technique *Team Accelerated Instruction* s'appliquera lors des activités liées aux deux documents étudiés, le texte et la bande dessinée.

1. L'enseignant divise la classe en groupe de quatre étudiants
2. Les membres de chaque groupe devront répondre individuellement et séparément aux questions de chaque document.
3. Après ce travail individuel, vient le moment de l'entraide, de la discussion, de la critique et du conseil, en d'autres termes, c'est le temps de la coopération. Par ailleurs, les étudiants se réunissent et corrigent collectivement les réponses de chaque document séparément.
4. L'enseignant, durant les activités, peut donner des explications sur quelques questions considérées plus difficiles par les étudiants dans le but de les encourager et d'augmenter leur motivation.
5. A la fin, les étudiants sont notés sur des activités accomplies d'une manière individuelle et en fonction des progrès qu'ils ont réalisés durant les trois cours. Ces points sont profitables à l'enseignant pour décerner des récompenses aux différentes équipes. Nous mettons l'accent sur la récompense qui est une des composantes essentielles de l'apprentissage coopératif, étant donné que la réussite de chaque équipe dépend de chaque individu.

Alterner l'apprentissage collectif et individuel n'est pas dénué d'intérêt parce qu'il responsabilise les apprenants à la fois personnellement et socialement : *Leur responsabilité personnelle est engagée puisque seul compte le score obtenu aux épreuves finales passées individuellement, sans l'aide des pairs. Leur responsabilité sociale se situe précisément lors de la seconde phase, quand aide des pairs il y a.* (Baudrit, 2007 :37).

Nous notons que dans cette technique, l'hétérogénéité des niveaux des apprenants est prise en considération à l'intérieur de la classe. En effet, lorsque les apprenants sont confrontés à des tâches adaptées à leur niveau, l'efficacité de

l'instruction s'en ressent (Baudrit, 2007 :37). Pour l'enseignant, cette technique lui permet de gérer pédagogiquement les différences de niveau entre les étudiants. En effet, l'enseignant peut *d'une autre façon s'adapter aux caractéristiques des élèves, leur fournir un enseignement approprié, au plus près de leurs difficultés* (Baudrit, 2007 :38).

En somme, en employant cette technique, les étudiants s'encouragent et s'aident les uns les autres pour réussir la tâche demandée. En même temps, la responsabilisation individuelle est bien engagée étant donné que la seule note comptée est celle du test final puisque les étudiants passent l'examen final sans l'aide de leur coéquipier.

Dans le cas de la compréhension écrite, on peut tirer profit de cette technique car les étudiants vérifient leurs réponses et travaillent ensemble sur la base des questions spécifiques, réussir la tâche étant un succès pour tout le groupe.

Travailler de cette manière rend l'apprentissage plus intéressant, ce qui se reflète sur la motivation des apprenants qui deviennent plus créatifs et actifs.

## Conclusion

Pour rendre l'apprentissage plus dynamique et transformer les pratiques conventionnelles d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, certaines techniques pourraient être mises en place afin de stimuler la motivation et la curiosité des apprenants et ainsi assurer une participation active en classe. Une de ces techniques est l'apprentissage coopératif qui fait appel à des valeurs coopératives telles que l'entraide, la solidarité, le respect et l'ouverture aux autres et l'échange dont les effets positifs permettent de développer les compétences des apprenants et leur capacité à travailler en interdépendance. Mettre en place cette approche nécessite une initiation à travers des formations destinées aux enseignants les mettant eux-mêmes dans des situations coopératives. En effet, une telle formation prend toute son importance dans le fait que

*Les personnes en formation ont là l'occasion de parler de leurs difficultés professionnelles, d'envisager ensemble des solutions possibles, de les tester dans leurs classes respectives, de se revoir pour confronter leurs points de vue. Ainsi, la réalité du métier a plus de chances d'être prise en compte et questionnée par les enseignants mêmes, la formation restant au plus près de cette réalité.* (Baudrit, 2007 :73).

Une formation continue pendant laquelle les enseignants mettent en pratique leurs connaissances et leurs compétences mérite d'être prise en considération, ce qui se traduirait positivement sur le processus d'apprentissage au sein de la classe.

## Bibliographie

- Abrami, P.C. et al. 1996. *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Montréal : Editions de Chenelière.
- Abu-Hanak, N. 2015. « Etude des Facteurs Motivationnels des Étudiants Jordaniens Apprenant le Français dans le Cadre de l'enseignement Supérieur ». *Canadian Social Science*, vol. 11, n° 1, p.263-270.
- Baudrit, A. 2007. *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles: De Boeck.
- Baudrit, A. 2007. « La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales ». *Savoirs* 2007/2, n° 14, p. 73-92. [En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-73.htm> [Consulté le 25 juillet 2019].
- Baudrit, A. 2005. « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre, p.121-149.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de fle*. Paris: CLE international.
- Commission européenne, 1998. « Moi, raciste !? ». Luxembourg : *Office des publications officielles des Communautés européennes*. [En ligne] : [http://www.egalitecontreracisme.fr/sites/default/files/atoms/files/bd\\_moi\\_raciste.pdf](http://www.egalitecontreracisme.fr/sites/default/files/atoms/files/bd_moi_raciste.pdf) [Consulté le 25 juillet 2019].
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*.
- Courtyllon, J. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Giasson, J. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Hamon, L., Renard, C. 2006. « Analyse de *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia* de Daniel Gaonac'h & Michel Fayol (dir.) ». *Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 9, p.245-258. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/264> [Consulté le 25 juillet 2019].
- Ilinca, C. 2007. La lecture comme technique d'apprentissage d'une langue étrangère. In : *Annales Universitatis Apulensis. Seria Philologica*, nr.8, vol.3, p.157-162.
- Lehraus, K. 2002. « La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique », *Revue suisse des sciences de l'éducation* 24 (3), p. 517-538.
- Mangiante, J.M, Parpette, C. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Lopriore, L. 1999. « L'apprentissage coopératif : un défi pour les professeurs de langue ». In : *Apprendre les langues étrangères autrement, Le français dans le monde, Recherche et applications*, n° spécial, p. 134-141.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R. 2009. *Compréhension écrite*. Paris : Clé international, Proulx, J. 1999. *Le travail en équipe*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Puren, C. 1996. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Clé International.
- Yılmaz Güngör, Z. 2010. *L'utilisation de l'apprentissage coopératif dans la compréhension écrite en FLE*. Thèse de doctorat, Eskişehir, Université Anadolu.

## Note

1. Commission européenne, 1998, « Moi, raciste !? », Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, p. 14. [http://www.egalitecontreracisme.fr/sites/default/files/atoms/files/bd\\_moi\\_raciste.pdf](http://www.egalitecontreracisme.fr/sites/default/files/atoms/files/bd_moi_raciste.pdf) [Consulté le 25 juillet 2019].