



HAL
open science

Etude des effets de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières chez les étudiants en FLE à l'université

Xin Zhang

► To cite this version:

Xin Zhang. Etude des effets de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières chez les étudiants en FLE à l'université. Education. Université Lumière - Lyon II, 2023. Français. NNT: 2023LYO20104 . tel-04611854

HAL Id: tel-04611854

<https://theses.hal.science/tel-04611854v1>

Submitted on 14 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2023LYO20104

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 12 décembre 2023 par :

Xin ZHANG

**Étude des effets de l'apprentissage coopératif
interculturel sur les compétences communicatives
langagières chez les étudiants en FLE à l'université.**

Devant le jury composé de :

Jorge Tarcisio DA ROCHA FALCAO, Professeur d'université, Universidade Fed. Do Rio Grande do Norte, Brésil, Président et Rapporteur

Doriele SILVA DE ANDRADE COSTA DUVERNOY, Professeure Adjointe, UPE -Univesité de Pernambuco, Rapporteuse

Yufeng WU, Professeure des Universités, Beijing International Studies University Chine, Examinatrice

Florent PASQUIER, Maître de conférences HDR, INSPE de l'Académie de Paris Université Paris-Sorbonne, Examineur

Jean-Claude RÉGNIER, Professeur émérite des Universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Isabelle GUINAMARD, Maîtresse de conférences, Université Lumière Lyon 2, Co-Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Patrimoine – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

École Doctorale EPIC

ED 485 – Éducation- Psychologie- Information et communication

Unité Mixte de Recherche – UMR 5191 ICAR

Année 2023

*Étude des effets de l'apprentissage coopératif interculturel sur
les compétences communicatives langagières chez les étudiants en*

FLE à l'université

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation

Dirigée par le Professeur Jean-Claude REGNIER et codirigée

Isabelle GUINAMARD

Présentée et soutenue publiquement le 12 décembre 2023

par Xin ZHANG

Devant le jury composé de :

Doriele SILVA DE ANDRADE COSTA DUVERNOY Professeure d'Université étrangère,
Université de Pernambuco PE Brésil

Florent PASQUIER, MCF-HDR, Université Paris – Sorbonne, France

Isabelle GUINAMARD, MCF, Université Lumière Lyon 2, France

Jean-Claude REGNIER, Professeur des Universités, Université Lyon 2, France

Jorge Tarcísio DA ROCHA FALCÃO, Professeur d'Université étrangère, Universidade
Federal do Rio Grande do Norte – RN – Brésil

Yunfeng WU, Professeure d'Université étrangère, Beijing International Studies University,
Chine

Table des matières

REMERCIEMENTS	10
RÉSUMÉ.....	12
ABSTRACT	13
摘要.....	14
INTRODUCTION GÉNÉRALE	15
PARTIE 1 : APPROCHE CONTEXTUELLE ET CADRE THÉORIQUE	18
1. APPROCHE DU CONTEXTE INTERCULTUREL DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN FRANCE.....	18
1.1. Intérêt pour les études en France et l'étude de la langue française.....	19
1.1.1. Attractivité de la France et diffusion de langue française à l'étranger.....	20
1.1.2. Stratégies pour attirer les étudiants étrangers en France	22
1.1.3. De l'importance d'accueillir les étudiants étrangers	29
1.2. Contexte d'apprentissage des étudiants étrangers au sein des établissements universitaires et des centres linguistiques.....	32
1.2.1. Contexte général : internationalisation, activités diversifiées	33
1.2.2. Contexte particulier : la classe discursive et coopérative, multiculturelle	35
1.2.3. Contextes physique et matériel de mise en œuvre des dispositifs pédagogiques	38
1.2.4. Facteurs d'adaptation à la conduite des études universitaires pour les étudiants de différentes origines	41
2. CADRE THÉORIQUE DE NOTRE RECHERCHE	45
2.1. Éléments de la genèse de la notion d'apprentissage coopératif.....	45
2.1.1. Retour succinct sur la notion d'apprentissage.....	45
2.1.2. Notions de coordination, collaboration et coopération	51
2.1.3. Notions de groupe et d'équipe	55
2.2. Autour de la notion d'apprentissage coopératif.....	59
2.2.1. Retour sur quelques recherches antérieures	60
2.2.1.1. <i>Origine en Chine, en France et aux Etats-Unis.....</i>	<i>60</i>
2.2.1.2. <i>Théories fondamentales de référence : Structure des objectifs pédagogiques (Instructional Goal Structure) de Morton Deutsch, des frères David et Roger Johnson, et le constructivisme de Jean Piaget et de Lev Vygotsky.....</i>	<i>62</i>
2.2.2. Définition et éléments fondamentaux de l'Apprentissage Coopératif	65
2.2.3. Différentes méthodes pédagogiques mobilisées par la mise en œuvre d'un dispositif intégrant l'apprentissage coopératif	72
2.2.3.1. <i>TPS (Think-Pair-Share : Réfléchir-Échanger-Partage).....</i>	<i>73</i>
2.2.3.2. <i>TGT (Teams-Games-Tournaments : Équipes-Jeux-Tournois).....</i>	<i>73</i>
2.2.3.3. <i>STAD (Student Teams-Achievement Divisions : Équipes d'Étudiants - Divisions des Réalisations).....</i>	<i>74</i>
2.2.3.4. <i>Méthode Jigsaw et Jigsaw II.....</i>	<i>75</i>

2.2.3.5.	<i>LT (Learning Together: Apprendre ensemble)</i>	76
2.2.3.6.	<i>TAI (Team Accelerated Instruction : Instruction Accélérée en Équipe)</i> .	77
2.2.3.7.	<i>IMPROVE</i>	77
2.2.3.8.	<i>Co-op Co-op</i>	78
2.2.3.9.	<i>La technique GI (Group Investigation : Investigation du groupe)</i>	79
2.2.3.10.	<i>La coopération dyadique</i>	79
2.2.3.11.	<i>Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)/ BCIRC</i> <i>(Bilingual cooperative integrated reading and composition)</i>	80
2.3.	Autour de la notion d'apprentissage coopératif interculturel	84
2.3.1.	Retour succinct sur la notion de culture : miroir et filtrage pour échanger avec les autres	86
2.3.2.	Retour succinct sur la notion de langue : vecteur de communication entre les étudiants	96
2.3.3.	Apprendre et enseigner dans un contexte interculturel	101
2.3.3.1.	<i>Origine et définition du concept d'interculturalité</i>	102
2.3.3.2.	<i>Des concepts croisés : apprentissage et interculturalité</i>	104
2.3.3.3.	<i>Apprentissage interculturel</i>	106
2.3.3.4.	<i>Communication interculturelle</i>	108
2.3.4.	Apprentissage coopératif interculturel	117
2.3.4.1.	<i>Pourquoi l'apprentissage coopératif interculturel ?</i>	119
2.3.4.2.	<i>Trois processus intégrés à l'apprentissage coopératif interculturel</i>	124
2.4.	Acquisition et apprentissage d'une langue étrangère LVE et seconde L2 : processus complexe et systémique impliquant des facteurs affectifs et des caractéristiques individuelles	126
2.4.1.	Quelques paradoxes autour de l'acquisition et de l'apprentissage de LVE et L2	126
2.4.1.1.	<i>Apprentissage et acquisition d'une langue étrangère et seconde</i>	126
2.4.1.2.	<i>Période critique : facteur de l'âge pour l'acquisition de L2 et LE</i>	132
2.4.2.	Des facteurs affectifs : éléments indispensables de l'acquisition de L2 et LE	138
2.4.2.1.	<i>Le concept de motivation</i>	140
2.4.2.2.	<i>Le concept d'attitude positive</i>	163
2.4.2.3.	<i>Les concepts d'estime de soi et de confiance en soi</i>	167
2.4.2.4.	<i>Le concept d'anxiété</i>	179
2.5.	Compétence communicative langagière dans un contexte interculturel	193
2.5.1.	Définition et différents types de compétences	193
2.5.2.	Quelques compétences à distinguer dans le domaine linguistique.....	196
2.5.3.	Compétence communicative langagière.....	200
2.6.	Problématique et hypothèses de la recherche	202
PARTIE 2 : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION		
DES DONNÉES		204
1.	MÉTHODES DE RECHERCHE MISES EN ŒUVRE.....	204
1.1.	Délimitation du terrain de recherche.....	204
1.2.	Population concernée par l'objet de la recherche	207

1.3.	Échantillons des individus à partir duquel ont été construites les données	208
1.3.1.	Échantillon sur lequel a porté l'enquête par questionnaire	208
1.3.2.	Échantillon sur lequel a été réalisée l'enquête par observation.....	213
1.3.3.	Échantillon sur lequel a été réalisé l'enquête par entretien.....	216
2.	OUTILS MIS EN ŒUVRE POUR CONDUIRE LA RECHERCHE	218
2.1.	Mise en place de l'enquête par questionnaire	218
2.1.1.	Conception du questionnaire et construction des questions	218
2.1.2.	Format des questions selon une échelle de Likert.....	220
2.1.3.	Aide du Logiciel LimeSurvey pour construire et diffuser un questionnaire	221
2.1.4.	Distribution du questionnaire et collecte des réponses aux questions.....	222
2.2.	Mise en place de l'enquête par observation contrôlée	222
2.3.	Mise en place de l'enquête par entretien.....	225
3.	CADRES THÉORIQUES ET OUTILS D'AIDE AUX TRAITEMENTS ET À L'ANALYSE DES DONNÉES	228
3.1.	Logiciel SPAD 9.2	228
3.2.	Logiciel statistique SPSS	228
3.3.	Cadre théorique de l'Analyse statistique implicite et le logiciel CHIC	229

**PARTIE 3 : APPROCHES ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE
DES TRAITEMENTS ET DES ANALYSES DES DONNÉES CONSTRUITES.
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....230**

1.	RETOUR SUR LA FIABILITÉ ET LA VALIDITÉ DU QUESTIONNAIRE À PARTIR DES TRAITEMENTS RÉALISÉS À L'AIDE DU LOGICIEL SPSS	230
2.	DESCRIPTION DE LA CONFIGURATION GÉNÉRALE DE L'ÉCHANTILLON.....	233
2.1.	Sources des connaissances dans l'apprentissage de la langue française	233
2.2.	Utilisation orale de la langue française en classe et hors classe	235
2.3.	Difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage de la langue française	235
2.4.	Comportement observable en classe des individus de l'échantillon.....	239
2.4.1.	Prise de la parole en classe.....	239
2.4.2.	Habitudes prises lors de l'apprentissage en commun.....	239
2.4.3.	Expérience de l'apprentissage coopératif dans le pays d'origine.....	240
2.4.4.	Expérience de l'apprentissage coopératif en France	241
3.	COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS UN CONTEXTE INTERCULTUREL.....	245
3.1.	Analyse des réponses aux questions sous la forme d'échelle Likert portant sur la communication interculturelle	245
3.1.1.	Pour catégoriser les composantes de la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel.....	245
3.1.2.	Pour connaître les résultats de l'auto-évaluation des étudiants étrangers sur les composantes de la compétence communicative langagière dans un contexte interculturel...	249
3.2.	Facteurs influant sur la compétence communicative langagière dans un contexte interculturel	253

3.2.1.	Compétence générale (CG).....	253
3.2.2.	Dimension affective (DA).....	255
3.2.3.	Dimension cognitive (DC).....	258
3.2.4.	Volonté de communication et conscience interculturelle (VCCI)	260
3.2.5.	Sentiment communicatif (SC).....	262
3.2.6.	Compétence communicative langagière (CCL) - Compétence globale	265
3.2.7.	Synthèse des facteurs influant sur des composantes de compétence communicative langagière dans un contexte interculturel	268
3.2.7.1.	<i>Comportement dans la classe</i>	270
3.2.7.2.	<i>Niveau d'autonomie d'apprentissage au bout d'un semestre</i>	274
3.2.7.3.	<i>Confiance à s'exprimer en langue française</i>	276
3.2.7.4.	<i>Comportement dans la discussion de groupe</i>	278
4.	EFFET DE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL SUR LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL	280
4.1.	Analyse des réponses données aux questions du questionnaire.....	281
4.1.1.	Performance des étudiants en classe et autonomie dans l'apprentissage de la langue française	282
4.1.2.	Performances, dans le groupe, des membres francophones et non- francophones lors de l'apprentissage coopératif interculturel	284
4.1.3.	Les effets des facteurs affectifs dans l'apprentissage coopératif interculturel 292	
4.1.4.	Amélioration des compétences communicatives langagières en langue française des étudiants non-francophones par la participation de locuteurs français	301
4.1.5.	Autres points complémentaires	311
4.1.6.	Conclusion partielle	316
4.2.	Analyse des données construites par l'enquête par entretien.....	318
4.2.1.	Différence entre apprentissage coopératif et apprentissage coopératif interculturel	318
4.2.2.	Performance des étudiants en classe	322
4.2.3.	Performance des étudiants dans le groupe	326
4.2.4.	Amélioration de la compétence communicative langagière en langue française lors de séances avec des francophones natifs et des étudiants étrangers non- francophones	340
4.2.5.	Autres points complémentaires	349
4.3.	Analyse des données construites par l'enquête par observation.....	373
4.3.1.	Contexte générale des classes SC11 et SC12 dans lesquels a été réalisée l'observation	373
4.3.2.	Performance des étudiants en classe	376
4.3.3.	Performance des étudiants dans le groupe	381
4.3.3.1.	<i>Groupe 1 observé (Groupe en binôme : SC11-E2 et E8)</i>	382
	Comportement des étudiants.....	384
	Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières	385
	Rôle de l'enseignante.....	388

Échanges intergroupes	388
4.3.3.2. <i>Groupe 2 observé (Groupe en binôme : SC12-E12 et E10)</i>	389
Comportement des étudiants.....	390
Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières	391
Rôle de l'enseignante.....	393
Interactions au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante	394
4.3.3.3. <i>Groupe 3 observé (Groupe en 3 : SC11-E3, E10, E11)</i>	394
Comportement des étudiantes	395
Rôle de l'enseignante.....	400
4.3.3.4. <i>Groupe 4 observé (Groupe en 3 :SC11-E4, E8, E11)</i>	402
Comportement des étudiants.....	404
Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières	407
Rôle de l'enseignante.....	410
4.3.3.5. <i>Groupe 5 observé (Groupe en binôme : SC12-E2 et E6)</i>	412
Comportement des étudiantes	414
Échanges intergroupes	416
4.3.3.6. <i>Groupe 6 observé (Groupe en binôme : SC11- E1 et E2)</i>	417
Comportement des étudiants.....	418
Perception sur l'apprentissage coopératif interculturel	422
Rôle de l'enseignante.....	423
4.3.3.7. <i>Groupe 7 observé (Groupe en binôme : SC12- E1 et E12)</i>	426
Comportement des étudiants.....	428
Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières	430
Rôle de l'enseignante.....	433
4.3.3.8. <i>Groupe 8 observé (Groupe en binôme : SC11- E3 et E4- deux américains)</i> 434	
Comportement des étudiants.....	436
Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières	437
Échanges intergroupes	439
4.3.3.1. <i>Groupe 9 observé (Groupe en 4 : SC12- E2, E10, E13, E16)</i>	442
Comportement des étudiants.....	443
Interaction au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante.....	448
Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières	450
4.3.3.2. <i>Groupe 10 observé (Groupe en trois : SC11- E1, E4, E14)</i>	451
Comportement des étudiants.....	452
Rôle de l'enseignante.....	457
4.3.3.1. <i>Groupe 11 observé (Groupe de quatre : SC12- E2, E3, E5, E6)</i>	458
Comportement des quatre étudiantes	459

Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières	462
Interaction au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante	464
Rôle de l'enseignante	466
4.3.3.2. <i>Groupe 12 observé (Groupe en binôme : SC11- E6 et E13)</i>	467
Comportement des deux étudiantes	469
Rôle de l'enseignante	472
4.3.3.3. <i>Groupe 13 observé (Groupe en binôme : SC12- E4 et E15)</i>	473
Comportement des deux étudiants	475
Rôle de l'enseignante	479
4.3.3.4. <i>Groupe 14 observé (Groupe en binôme : SC11- E11 et E13)</i>	482
Comportement des deux étudiantes	483
4.3.3.5. <i>Groupe 15 observé (Groupe en binôme : SC11- E3 et E10)</i>	485
Comportement des deux étudiantes	486
Rôle de l'enseignante	490
4.3.3.6. <i>Groupe 16 observé (Groupe en trois : SC12- E1, E8, E12)</i>	491
Comportement des trois étudiants	493
Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières	500
Interaction au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante	503
Rôle de l'enseignante	503
4.3.4. Conclusion partielle	505
5. DISCUSSION BASÉE SUR LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES DONNÉES	509
5.1. Caractéristiques de l'apprentissage coopératif interculturel	510
5.2. Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières	514
5.3. Problèmes et difficultés rencontrés par les étudiants dans l'apprentissage coopératif interculturel	517
5.4. Réflexion sur l'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage coopératif interculturel	521
5.4.1. Regard succinct sur les établissements dédiés à l'éducation et à la formation	521
5.4.2. Rôles joués par l'enseignant	522
5.4.2.1. <i>Période préparatoire : Favoriser les compétences de communication interculturelle des étudiants et s'efforcer de créer un tiers-espace</i>	523
5.4.2.2. <i>Période préparatoire : Sélection du matériel et du contenu pédagogiques</i>	525
5.4.2.3. <i>Période préparatoire : Regroupement (attribution des étudiants aux groupes)</i>	526
5.4.2.4. <i>Période préparatoire : Contrôler la durée de l'apprentissage coopératif interculturel pour donner aux étudiants le temps nécessaire à une réflexion indépendante</i>	527
5.4.2.5. <i>Période d'exécution de l'apprentissage coopératif interculturel</i>	527
5.4.3. Rôles joués par l'étudiant	530

CONCLUSION GÉNÉRALE	533
RÉFÉRENCES/BIBLIOGRAPHIE	537
INDEX DES FIGURES	555
INDEX DES TABLEAUX.....	558
INDEX DES PHOTOGRAPHIES.....	566

Remerciements

Au cours des six années d'expérience vécues dans le domaine de la recherche, j'ai compris que c'est un chemin long et sans fin, comme le dit un poème chinois du recueil Chu Ci¹ : "La route est longue et le voyage ardu, je vais chercher en haut et en bas". Au cours de ce voyage de recherche, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont toujours été à mes côtés : mes enseignants, mes parents, mes collègues, mes partenaires, et moi-même.

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de thèse, le Professeur Jean-Claude Régnier et ma codirectrice Madame Isabelle Guinamard. Ils ne sont pas seulement mes directeurs et collègues, mais aussi mes amis et ma famille à Lyon.

Pendant mon séjour à Lyon, j'ai beaucoup appris de Jean-Claude, notamment l'importance de maintenir une attitude sérieuse et déterminée envers la recherche : « Jamais abandonner, jamais désespérer ». J'ai également acquis de nombreuses compétences en statistiques et en rédaction d'articles de recherche grâce à lui. Il m'encourageait à participer activement aux séminaires et me rappelait de respirer profondément lorsque j'étais stressé. Je tiens également à le remercier pour sa tolérance envers mes défauts et erreurs, ainsi que pour son soutien et son approbation à l'égard de mes décisions. Les Noël et les vacances que nous avons passés ensemble sont autant de précieux souvenirs dans ma vie.

Isabelle pourrait être considérée comme la première personne que j'ai rencontrée à Lyon, car elle se souciait toujours et prenait soin de tous les étudiants chinois dès mon arrivée en France. Au fil des années, j'ai appris de nombreuses leçons sur la vie grâce à Isabelle. Elle était toujours là quand j'avais besoin d'aide, m'aidant à trouver des stages, m'encourageant à enseigner à l'université, et me disant constamment : "E11, ce n'est pas grave, c'est déjà pas mal, continue..." Rencontrer une codirectrice et une ami aussi précieux est une chance dans ma vie.

¹ « **Chu ci** est le nom d'un recueil de poèmes chinois dont la majeure partie fut composée entre la fin du IV^e siècle et le début du II^e siècle avant J.-C. Dans le titre du recueil, **ci** veut dire « paroles » ou « écriture », Chu désigne le plus méridional des Royaumes combattants ; cet ouvrage est ainsi nommé parce que les poèmes qui le composent furent tous écrits dans le dialecte ancien de Chu, par des poètes dont le premier et le plus célèbre fut **Qu Yuan**. » EU <https://www.universalis-edu.com/encyclopedie/chu-ci-tch-ou-ts-eu/>

En même temps, je tiens à remercier les enseignants et collègues qui m'ont aidé au cours de ces années de recherche et d'enseignement : Laurence Lafuma, Frederic Richaud, Weiwei Guo, Laurence Coutière, Norbert Granger, Emilie Aillaud, Annie Justin, Claire Polo...

De plus, je tiens à remercier Patrick Hoffman, mon professeur de français à Lyon, mon ami, qui m'a aidé à corriger les erreurs de grammaire et m'a constamment encouragé, et qui m'a accompagné pour achever cette thèse.

Ensuite, je tiens à remercier mes parents, mes familles et mes amis en Chine et à Lyon. Mes familles et mes amis en Chine, malgré la distance qui nous sépare de milliers de kilomètres, malgré toutes les hésitations, ils ont toujours soutenu mes décisions. Ils sont mon pilier solide, ma chaleur et mon réconfort. Je dédie ce texte à la mémoire de ma grand-mère décédée.

Mes amis à Lyon sont la compagnie avec laquelle je peux partager mes pensées dans un pays étranger. Les moments passés à discuter avec eux pendant nos temps libres m'ont non seulement permis d'acquérir de nouvelles connaissances, mais ont également apporté davantage d'inspiration à notre recherche pour la thèse.

Enfin, je tiens à remercier moi-même pour ne pas avoir abandonné au fil des années, pour avoir réussi à mener à bien cette recherche et à progresser. Je souhaite également remercier à nouveau toutes les personnes qui m'ont aidé, encouragé et soutenu au cours de ces années, qui sont restées à mes côtés sans jamais abandonner.

Résumé

Avec le développement, au cours du XXe siècle, de la mondialisation, des échanges commerciaux internationaux, mais aussi de nouvelles conceptions pédagogiques pour une éducation plus moderne, l'apprentissage des langues dans ce contexte de mobilité grandissante est devenu un objet d'intérêt. Et le concept d'apprentissage coopératif et de communication interculturelle s'est ainsi avéré pertinent.

Dans notre enquête, nous avons placé l'étude de l'apprentissage coopératif dans un contexte interculturel afin de comprendre l'impact de ce type d'apprentissage sur la performance des étudiants en classe et leur compétence communicative langagière. Les 293 réponses complètes au questionnaire distribué à notre échantillon d'étudiants ont permis de mieux comprendre l'environnement d'apprentissage des étudiants étrangers venus en France, leurs points de vue et leurs opinions sur cet apprentissage. Elles nous ont aussi permis d'analyser les composantes de la compétence communicative langagière et les facteurs qui l'influencent, et d'établir un lien entre l'apprentissage coopératif interculturel et la compétence communicative langagière. Les 29 entretiens avec des étudiants étrangers non-francophones nous ont fait comprendre ce que les étudiants pensaient réellement de l'apprentissage coopératif interculturel et ce qu'ils attendaient des enseignants quant à leur rôle dans ce processus. L'observation de 14 leçons dans deux classes de langues nous a révélé le comportement spécifique des étudiants engagés dans un processus d'apprentissage coopératif interculturel, et montré les interactions entre eux et leur enseignante, ainsi que les facteurs qui influent sur la progression de cet apprentissage.

Dans notre étude, nous avons utilisé différentes méthodes statistiques (test d'indépendance du Khi-2, coefficient de corrélation, statistique descriptive, Analyse statistique implicite, etc.) et différents outils statistiques (OKC2020, CHIC v.7, SPAD 9.2, SPSS 29) pour garantir l'objectivité de nos résultats d'analyse des données et la fiabilité de nos recherches.

Mots-clés : apprentissage coopératif interculturel, compétence communicative langagière, acquisition et apprentissage de la langue

Abstract

With the development of globalization and international trade in the twentieth century, as well as the pedagogical concepts of modern education, language learning in the context of international mobility has become an object of interest. In this context, the concepts of cooperative learning and intercultural communication have proved both relevant and operative.

In our current study, we placed the study of cooperative learning in an intercultural context in order to understand the impact of intercultural cooperative learning on students' classroom performance and communicative language skills. The 293 fully completed questionnaires enabled us to gain a better understanding of the learning environment of foreign students in France, their views and opinions on intercultural cooperative learning, and allowed us to analyze the components of and factors influencing communicative language competence, thus establishing a link between intercultural cooperative learning and communicative language competence. 29 interviews with non-French-speaking foreign students enabled us to understand what students really think about intercultural cooperative learning, and what they expect from teachers in terms of their role in this process. Observation of 14 lessons in two language classes enabled us to understand the specific behavior of students in the intercultural cooperative learning process, the interaction between students and teacher and the factors influencing the progress of intercultural cooperative learning.

In our study, we used different statistical methods (Chi-2 test of independence, correlation coefficient, descriptive statistics, Statistical Implicative Analysis...) and statistical tools (OKC2020, CHIC v.7, SPAD 9.2, SPSS 29) to ensure that the results of data analysis are more objective and our research more reliable.

Key words: intercultural cooperative learning, communicative language competence, second language acquisition and learning

摘要

20 世纪随着全球化和国际贸易的发展，一系列的现代教育理念应运而生，在国际交流中进行语言学习也称为人们日益关注的焦点。在这种情况下，合作学习的概念以及跨文化沟通的理论的提出更符合时代发展的需求。

在我们此次的研究中，我们将对于合作学习的研究放在跨文化的环境当中以了解跨文化合作学习对于学生课堂表现以及语言交际能力的影响。293 份被完整回答的问卷能够让我们更好地了解在法留学生的学习环境、他们对于跨文化合作学习的观点和看法，能够通过分析得出语言交际能力的组成部分，以及各个组成部分的影响因素，同时建立起跨文化合作学习与语言交际能力之间的联系。29 个针对外国留学生的访谈能够让我们确实了解到学生对跨文化合作学习的态度以及在此过程中对教师所抱有的期待。14 节课程观察使我们更深入地了解到在进行跨文化合作学习的过程中，学生的具体表现，学生与教师的互动以及影响跨文化合作学习进程的因素。

在我们的研究中，我们应用了不同的统计方法（卡方检验，Pearson 相关系数，描述性分析，蕴涵隐性分析等内容）以及不同的统计工具（OKC2020, CHIC v.7, SPAD 9.2, SPSS 29）来保证我们数据分析结果的客观和可靠。

关键词：跨文化合作学习，语言交际能力，外语学习与获得

Introduction générale

À l'ère de la mondialisation, l'idée de coopération s'est répandue dans tous les domaines. Sur un plan politique, les individus se sont engagés dans le dialogue et la collaboration pour trouver un terrain d'entente afin d'atténuer ou de résoudre les conflits. Sur un plan économique, ils ont cherché à étendre de plus en plus leurs alliances sur la base d'un respect commun des règles. Et sur un plan social, le monde est progressivement parvenu à un consensus sur des questions telles que la protection de l'environnement et le développement durable, et s'est mis à coopérer pour apporter des solutions aux problèmes de la planète. Nous pouvons dire que la coopération est dans l'esprit du temps par son omniprésence. Et son besoin s'est fait sentir surtout après l'épidémie de Covid-19 et la guerre en Ukraine.

Il existe de nombreuses théories éducatives qui se sont échafaudées sur la coopération et la suppression des différences. La plus représentative en est la théorie éducative qui s'est rapidement développée, dans les années 1970, aux États-Unis et qui a concerné l'apprentissage coopératif. L'apprentissage coopératif ne devrait pourtant pas seulement être considéré comme un moyen stratégique pour atteindre un objectif pédagogique, mais devrait également être un moyen, pour les étudiants, de développer leurs compétences en matière de communication et d'explorer différentes cultures à travers le monde. Les constatations faites par les recherches sur le travail de groupe dans le domaine scolaire nous montrent généralement que cette stratégie d'enseignement a indéniablement des impacts positifs sur l'apprentissage. Aurons-nous la même conclusion avec les étudiants étrangers, qui vivent dans un contexte social plus complexe, et dont les études sont facilement influencées par des facteurs d'ordre affectif, social et relationnel ?

Intérêt et objectif de la recherche

Au cours de nos recherches, nous avons constaté que le processus d'apprentissage et de communication interculturels présentait de nombreuses similitudes avec le processus d'apprentissage coopératif, par exemple le processus de déconstruction de soi, et le processus de transformation et de reconstruction. Nous attendons des apprenants et des participants qu'ils soient sociables et interactifs dans le processus afin qu'ils atteignent des objectifs cohérents par

une compréhension mutuelle. Nous avons donc souhaité réunir l'apprentissage coopératif et le concept d'interculturalisme, et nous avons donc créé le concept d'apprentissage coopératif interculturel. Mais cet assemblage n'est pas une simple addition de concepts. Dans cette étude, nous avons exploré en profondeur les rôles des enseignants et des étudiants en tant qu'acteurs principaux, et leurs comportements en classe dans le déroulement d'un apprentissage coopératif interculturel, ainsi que les problèmes qu'ils rencontrent, afin de leur fournir une base de référence. Nous avons espéré qu'en répondant à notre questionnaire ainsi qu'aux questions posées lors des entretiens, les étudiants nous feraient part de leur perception claire quant à leur propre processus d'apprentissage et, ce faisant, seraient amenés à réfléchir et à expliciter leurs propres objectifs d'apprentissage.

Faisabilité

Dans cette recherche, afin de garantir toute objectivité, ainsi que la précision et l'exhaustivité de l'étude, nous avons tout d'abord mené une enquête par questionnaire qui nous a permis de recueillir 293 réponses complètes. Ces réponses nous ont fait comprendre les attitudes et les perceptions des étudiants à l'égard de l'apprentissage coopératif interculturel et de la perception, qu'ils avaient, de leur propre niveau de compétence linguistique. Nous avons également utilisé la méthode d'observation en classe, en nous concentrant sur deux classes d'enseignement de langues étrangères composées d'étudiants non français, afin de comprendre les interactions et les comportements des étudiants et des enseignants dans le cadre d'un apprentissage coopératif interculturel. Tout cela nous a permis d'en savoir davantage sur les attitudes des étudiants à l'égard de l'apprentissage coopératif interculturel, sur leur perception du rôle de l'enseignant et sur l'impact d'un tel apprentissage sur les compétences communicatives langagières.

Construction de la thèse

Nos recherches ont commencé par la description du cadre social et du contexte d'apprentissage dans lesquels les étudiants étrangers venus en France évoluent, appuyée par des théories indispensables concernant l'apprentissage coopératif et la mise en place de l'apprentissage coopératif interculturel dans l'acquisition et la maîtrise d'une langue. Quant à la méthodologie de la recherche, nous avons effectué des enquêtes par questionnaire, entretiens et observations de cours. En utilisant différents outils statistiques tels que OKC2020, SPSS v29,

SPAD 9.2, CHIC v7.0, nous avons été capables d'analyser les relations entre différentes variables, à avoir la perception des étudiants de l'apprentissage coopératif interculturel, leurs comportements et leurs performances en classe, les interactions étudiants-étudiants et étudiants-enseignante, de vérifier nos hypothèses, d'apporter des réponses à nos questions de recherche et, à la fin, de pouvoir conclure.

Partie 1 : Approche contextuelle et cadre théorique

Dans cette partie, nous commencerons tout d'abord nos recherches par une exploration du contexte interculturel en France ainsi que des caractéristiques environnementales de l'apprentissage en FLE dans les universités françaises. Demandons-nous pourquoi, à l'heure actuelle, de plus en plus d'étudiants étrangers choisissent la langue française comme langue secondaire. Dans ce contexte interculturel, comment les étudiants étrangers s'entendent-ils avec leurs professeurs et leurs camarades français ? Nous présenterons également certaines caractéristiques lues dans des ouvrages et observées lors d'expériences personnelles. Ces caractéristiques nous permettront de bien réfléchir à la complexité des méthodes d'enseignement que les enseignants mettent en œuvre et de celles d'apprentissage que les étudiants utilisent dans leur quotidien, et nous amèneront à l'étape suivante. La première section nous présentera l'interculturalité sous l'angle éducatif et sociologique, et nous permettra d'explicitier avec profondeur le contexte de notre recherche et d'étudier notre sujet de recherche. Dans la deuxième section, nous parlerons des théories sur l'apprentissage coopératif interculturel et sur la compétence communicative langagière, qui sont les éléments centraux de mes recherches et qui nous donneront les références pour les faire avancer. La problématique et les hypothèses proposées seront formulées à la fin.

1. Approche du contexte interculturel de la formation et de la recherche scientifique en France

Dans ce chapitre, nous allons commencer par étudier, sous différents angles, le rush sur les études en France et, en particulier, sur les études de français qui voient le nombre d'étudiants étrangers qui s'engagent dans cette voie augmenter dans les universités françaises, en faisant référence aux institutions, aux diverses politiques suivies, et aux réponses des principaux acteurs, à savoir les étudiants eux-mêmes. Les caractéristiques environnementales de l'apprentissage des langues étrangères dans les classes composées par les étudiants étrangers seront ensuite présentées pour que nous puissions connaître avec précision la situation concernant l'apprentissage de la langue française langue étrangère et seconde à l'université française. Dans le paragraphe suivant, des analyses faites

sur l'interculturalité et sur l'apprentissage interculturel en France vont nous permettre d'expliciter le contexte et les approches adoptées dans notre recherche.

1.1. Intérêt pour les études en France et l'étude de la langue française

« Les effectifs de la mobilité étudiante dans le monde vont fortement augmenter dans les prochaines années. La France devra accroître le nombre d'étudiants étrangers sur son territoire et le nombre de ceux qui viennent des pays émergents doublera parce que la langue française est ce bien qui nous lie. Étudiants indiens, russes, chinois seront plus nombreux et devront l'être. Nous devons d'ores et déjà tout faire pour rénover les conditions de leur accueil. » (Emmanuel Macron)²

En tant que langue officielle à l'ONU (Organisation des Nations Unis), la langue française, langue romantique pour certains, de la diplomatie pour d'autres, devenu incontournable dans notre monde moderne, est connue pour sa structure rigoureuse et précise, et pour ses douces intonations. La France est le quatrième pays au monde pour l'accueil des étudiants internationaux, après les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie, et le premier pays d'accueil pour les non-anglophones. Selon les statistiques du MENESR (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), le nombre d'étudiants étrangers continue d'augmenter. Nos recherches vont nous amener, dans cette partie, à exploiter, avant tout, l'influence du Processus de Bologne, le changement et la révolution dans les établissements supérieurs français. Ensuite, le rôle joué par le gouvernement français et par les différentes politiques qui ont été menées pour promouvoir les « études en France » dans une société de plus en plus moderne et qu'il nous faudra inévitablement évoquer. Pourtant, ces deux vagues, ou rushes, constituées respectivement par les « études en France » et les « études de français » dépendent non seulement des éléments institutionnels ou politiques, mais aussi d'autres facteurs. Ainsi une analyse basée sur les réponses des étudiants étrangers, sur l'importance qu'ils accordent à leurs études de français vont indubitablement nous aider à expliquer les raisons de l'augmentation de leur nombre en France.

² https://ressources.campusfrance.org/agence_cf/rapports_activites/fr/rapport_activite2018_fr.pdf (consulté le 24/07/2019)

1.1.1. Attractivité de la France et diffusion de langue française à l'étranger

Depuis les années 70, venant de partout, de plus en plus d'étudiants frappent à la porte des établissements français. Mis à part les facteurs institutionnels et politiques, la France séduit toujours beaucoup de monde non seulement pour son esprit de liberté, sa culture riche et foisonnante, son dynamisme et la convivialité de sa population mais également par l'attrait de sa langue. Le français, langue très prisée et la plus parlée aux cours royales européennes depuis le siècle de Louis XIV, a retrouvé de nos jours, derrière la langue anglaise, un attrait, une place influente et populaire, qui ravit les étrangers. J'en prends pour témoins les deux vagues qu'ont été les « études en France » et les « études de français » apparues grâce aux efforts du Ministère de l'Éducation Nationale, et de son antenne, Campus France, qui a promulgué des décrets portant sur les stratégies à mettre en place pour attirer les étudiants étrangers, via la diffusion d'intermédiaires telle que les manifestations organisées par l'Organisation International de la Francophonie (OIF), l'Alliance Française et d'autres communautés internationales comme « La semaine de la Francophonie », les émissions des chaînes de télévision RFI, TV5, CFI et surtout grâce à la contribution des étudiants étrangers qui, de retour dans leurs pays, ont parlé de la France.

Avant de commencer nos recherches, nous avons conçu une enquête sous forme de questionnaire. Deux questions ont été posées pour analyser les raisons de venir faire des études en France et/ou pour apprendre la langue française. Ces questions sont les suivantes :

V10 : Pourquoi apprenez-vous la langue française ? (Question fermée).

V10(2) : Pourquoi avez-vous fait le choix de la France pour apprendre ? (Question ouverte)

TABLEAU 1- RAISONS POUR LESQUELLES LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS APPRENNENT LA LANGUE FRANÇAISE

V10_N Pourquoi apprenez-vous le français?		
Modalités	Effectifs	Pourcentages
1_ Surtout pour obtenir un diplôme	120	41,0
2_ Surtout pour mon propre intérêt	117	39,9
3_ Pour d'autres raisons (à préciser)	55	18,8
Ensemble	292	99,7

TABLEAU 2- FRÉQUENCE DES MOTS-- CEUX QUI CHOISISSENT « OBTENIR UN DIPLÔME »

1_ Surtout pour obtenir un diplôme

Mots	Pourcentage interne	Fréquence interne	Valeur-test	Probabilité
linguistique	0,9	12,000	3,277	0,001
études	1,2	16,000	2,725	0,003
frais	0,4	5,000	2,707	0,003
connaitre	0,3	4,000	2,305	0,011
scolaire	0,3	4,000	2,305	0,011

TABLEAU 3-- FRÉQUENCE DES MOTS POUR CEUX QUI CHOISISSENT « POUR MON PROPRE INTÉRÊT »

2_ Surtout pour mon propre intérêt

Mots	Pourcentage interne	Fréquence interne	Valeur-test	Probabilité
langue	2,6	35,000	2,724	0,003
culture	1,2	16,000	1,876	0,030
prononciation	0,2	3,000	1,817	0,035
adore	0,2	3,000	1,817	0,035
habite	0,2	3,000	1,817	0,035

Parmi tous les répondants, 292 personnes ont répondu à V10, et 283 personnes ont répondu à V10 (2). Nous avons constaté que les étudiants qui apprennent la langue française dans le but d'obtenir un diplôme mettent davantage l'accent sur l'environnement linguistique en France et les facteurs liés aux frais de scolarité français. En revanche, les étudiants qui apprennent la langue française par intérêt personnel mettent davantage l'accent sur leur affection pour la culture française et pour la France. Cependant, quelle que soit l'option choisie, nous pouvons constater l'importance de la langue à travers les réponses des étudiants.

Ces chiffres montrent bien l'attractivité de la France ainsi que la popularité de la langue française chez les étudiants étrangers. Mais observons qu'il existe, à l'attractivité des étudiants étrangers, d'autres causes internes comme une grande qualité des formations avec peu de frais d'apprentissage, la prospection du marché de travail, l'environnement linguistique, la réputation du cadre universitaire dans certains champs d'études, et d'autres causes externes comme la propagation de la culture par des ambassadeurs de la culture française par exemple Campus France, le lancement d'activités pédagogiques, les coopérations avec des établissements universitaires d'autres pays, la constitution de centres linguistiques, les cours de la langue française dans certains établissements situés à l'étranger.

Remarquons également que, parmi les nombreuses raisons incitant à poursuivre des études en France, se trouve celles qui concernent les diplômes et la qualité des formations et qui se détachent nettement de toutes les autres raisons. Ceci nous pousse à réfléchir aux deux questions suivantes. Actuellement au sein des centres linguistiques, et dans les universités françaises, comment le contexte d'apprentissage des étudiants étrangers se présente-t-il ? Comment les étudiants étrangers réussissent-ils à s'intégrer dans un nouvel environnement et à obtenir leurs diplômes ?

1.1.2. Stratégies pour attirer les étudiants étrangers en France

En 1998, au début d'un changement radical de politique en faveur des étudiants internationaux, l'objectif quantitatif est de revoir à la hausse le nombre d'étudiants étrangers et, en même temps, de leur rendre plus accessible le système éducatif français. À partir de 2003, les mesures et les politiques menées vont insister sur la qualité des étudiants étrangers. On accepte davantage d'étudiants étrangers au niveau master et doctorat, en sciences pures, dans les domaines techniques, en gestion et en management.³ Le 19 novembre 2018, lors des Rencontres Universitaires de la Francophonie, Édouard Philippe, alors premier ministre, met en place une nouvelle politique d'accueil des étudiants étrangers intitulée « Bienvenue en France » dont l'objectif est de mieux accueillir les étudiants internationaux.

En 1997, à Lisbonne, au Portugal, l'UNESCO et le Conseil de l'Europe proposent et font passer *La convention de Lisbonne*, un document officiel et international, le plus important en termes de reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur, « *un des actes qui préparent le processus de Bologne* »⁴. Jusqu'à nos jours, son influence ne s'est pas limitée qu'à l'Europe. Les États-Unis, le Canada, l'Australie, Israël ainsi que la Russie ont intégré cette convention qui insiste sur la reconnaissance. De façon plus concrète, les pays membres doivent appliquer les décrets et les articles de la convention, et authentifier tout diplôme étranger de même niveau. La prémisse de cette convention est d'avoir la confiance mutuelle des pays membres qui se sont conformés à échanger des informations complètes. On demande également aux établissements supérieurs de tenir à disposition les informations concernant les titulaires et de mettre en place des institutions responsables de l'authentification des diplômes.

³ <https://www.education.gouv.fr/cid2212/les-conditions-d-inscription-et-d-accueil-des-etudiants-etrangers-dans-les-universites.html> (consulté le 24/07/2019)

⁴ Convention de Lisbonne : https://fr.wikipedia.org/wiki/Convention_de_Lisbonne (consulté le 27/07/2019)

Se différenciant des pays anglo-saxons, la France offre un système éducatif unique au niveau de l'enseignement supérieur. Il existe une distinction importante entre ses politiques et celles des pays anglo-saxons dans l'accueil des étudiants étrangers, à savoir que la plupart des établissements français sont publics. Nous pouvons même dire qu'il existe une prédominance managériale dans les établissements supérieurs, basée sur la conscience du « service public ». L'année 1998 voit la naissance d'Edufrance, puis 2010 celle de Campus France, « *un établissement public à caractère industriel et commercial français, dans le but de promouvoir à l'étranger le système d'enseignement supérieur et de formation professionnelle français* ». ⁵

En 1998, la France développe le programme d'excellence Eiffel ainsi que d'autres programmes boursiers. Le rapport de Campus France révèle que jusqu'à 2018, « *le Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères confie à Campus France la gestion des mobilités et le versement des bourses pour 11 066 étudiants et stagiaires issus de 157 pays* » ⁶. De plus, le gouvernement français investit chaque année plus de 23% des finances publiques dans l'éducation, ce qui fait que l'enseignement universitaire est gratuit, et que les frais d'inscription et les dépenses de la vie quotidienne (transport, alimentation, dépenses médicales, etc.) sont moins élevés que ceux relevés dans d'autres pays occidentaux puisque les étudiants étrangers profitent de la sécurité sociale, et des autres allocations à l'instar des étudiants français.

Nous ne pouvons certainement pas passer à côté d'une politique remarquable qui a engendré une réforme de l'enseignement supérieur en France : le processus de Bologne. Proposé en 1999 en Italie, puis appliqué dans la foulée, il vise à établir en 2010 « *un espace européen de l'enseignement supérieur, constitué de 48 états.* » ⁷

Ce processus appelle au renforcement de la communication, de l'ouverture et de la mobilité au niveau du système éducatif supérieur entre les pays membres. Des mesures sont prises par le gouvernement français selon le processus de Bologne dans les domaines suivants. Mise en place en 2002 du système LMD (Licence-Master-Doctorat) en trois cycles d'études, du système européen de

⁵ La présentation de Campus France : https://fr.wikipedia.org/wiki/Campus_France (consulté 24/07/2019)

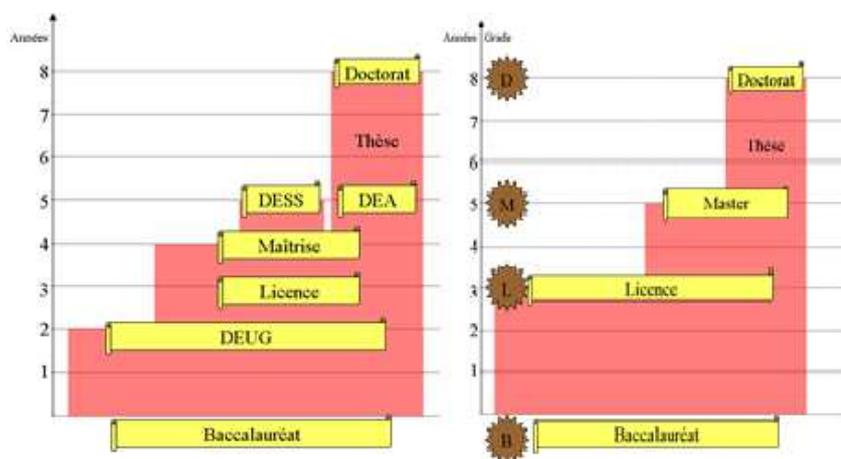
⁶ Rapport campus France 2018 : https://ressources.campusfrance.org/agence_cf/rapports_activites/fr/rapport_activite2018_fr.pdf (consulté 25/07/2019, p.40)

⁷ Le processus Bologne : https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus_de_Bologne (consulté 24/07/2019)

transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) et de la promotion du diplôme complémentaire, construction d'un système éducatif supérieur basé sur la licence et le master (depuis la Conférence de Berlin en 2013, on a commencé à détailler les trois cycles licence, master, doctorat, au lieu des deux cycles licence et master), incitation à la mobilité des chercheurs et des enseignants afin de renforcer la coopération entre les pays membres au sein de l'Europe. Notons que ces nouvelles mesures « *facilitent la mobilité des étudiants, par exemple via le programme d'échange européen Erasmus+.* »⁸ Frédérique Vidal s'est exprimée dans la conférence de Bologne en 2018, disant que « *L'enseignement supérieur français était de très grande qualité : le processus de Bologne l'a rendu meilleur encore...* »⁹

Autrefois, le système éducatif français était complexe. S'appuyant sur le processus de Bologne, la France se décide à entamer une réforme complète de son système éducatif dans les établissements supérieurs. Cette réforme commence en 2002-2003 par l'adoption du système LMD en trois cycles d'études, à savoir la licence en 3 ans d'études, le master en 5 ans et le doctorat en 8 ans. Ce nouveau système simplifie l'attribution des diplômes français, rend plus transparente l'éducation supérieure française, et favorise les mouvements de ses étudiants au sein de l'Europe. (Figure ci-dessous)

FIGURE 1- COMPARAISON DE L'ANCIEN SYSTÈME ET DU NOUVEAU SYSTÈME DE DIPLÔME¹⁰



Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) est créé en 1989. Ce système oblige les étudiants à temps plein à acquérir 60 ETC par an, sachant qu'ils ne peuvent obtenir

⁸ <http://www.francesoir.fr/politique-monde/le-processus-de-bologne-une-reforme-de-lenseignement-superieur-qui-fete-ses-dix-huit> (consulté le 25/09/2019)

⁹ Conférence de Bologne : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid130681/ouverture-de-la-conference-ministerielle-europeenne-de-l-enseignement-superieur.html> (consulte le 25-07-2019)

¹⁰ Réforme LMD : https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9forme_Licence-Master-Doctorat (consulte le 27/07/2019)

des ETC que s'ils accomplissent des travaux pouvant être évalués par leur établissement. Rappelons que ces travaux incluent leur présence aux cours, leur participation aux colloques, l'autoformation, la préparation d'un projet ainsi que les inscriptions aux examens, etc. L'application de ce système apporte de grands avantages. Il permet aux étudiants de mieux connaître les différents programmes d'études et de pouvoir les comparer. Il les incite à s'informer, à communiquer et à être davantage mobiles. Il permet également, rappelons-le, l'authentification des diplômes.¹¹

Il existe deux apports essentiels de cette unification des différents systèmes éducatifs européens qui va faciliter l'accueil des étudiants étrangers en France. Face aux défis culturels étrangers, en particulier ceux venant des États-Unis, cette unification va d'une part stabiliser la place de la culture française sur la scène mondiale. D'autre part, son système éducatif se clarifie et ses diplômes sont mieux reconnus. La France et d'autres pays européens ont commencé à entamer des discussions et à signer des accords bilatéraux au sein des établissements supérieurs, ce qui va pousser à la mobilité et aux échanges d'étudiants.

Les ministres de l'enseignement supérieur des états membres du processus de Bologne fixent en 2009 un objectif. « *En 2020, au moins 20 % des diplômés de l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur) devront avoir suivi une période d'études ou de formation à l'étranger* »¹². Par ailleurs, via le processus de Bologne, les pays membres partagent leurs ressources pédagogiques, renforcent et encouragent la communication, mènent des programmes d'échange. Tout cela renforce positivement l'harmonie, la stabilité, la solidarité et la prospérité au sein de l'espace européen.

La mise en application de l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires parachève le processus de Bologne. Elle permet d'« *apporter à tous les étudiants les compétences transversales indispensables qu'il s'agisse de la maîtrise des langues vivantes étrangères ou de l'apprentissage de l'utilisation des outils informatiques*» (Rapport de la rentrée universitaire en 2003)¹³, et favorise la qualité des formations et des diplômes au sein des établissements.

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/la-rentree-universitaire-2003-12614>

¹² <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56043/presentation-de-l-e.e.e.s.html> (consulter 07-03-2019)

¹³ <https://www.education.gouv.fr/la-rentree-universitaire-2003-12614> (consulter le 08-03-2019)

En observant les statistiques concernant les étudiants étrangers en France, nous constatons que, grâce aux mesures prises par le gouvernement français depuis 1998-99, les effectifs des étudiants étrangers ont une nette tendance à la hausse, et particulièrement sur la période 2002-2003 (Voir tableau ci-dessous)¹⁴ qui voit leur nombre atteindre 174 864, ce qui correspond à une variation annuelle de 13% par rapport à la période précédente. À part la situation générale qui a profité de l'ouverture européenne, un certain nombre d'objectifs et de stratégies plutôt qualitatifs proposés par le Ministère de l'Éducation Nationale pourrait expliquer ce phénomène. En plus des étudiants qui majoritairement font leurs études dans le cadre d'une démarche individuelle, nous trouvons également des étudiants accueillis à titre institutionnel. Citons le programme européen Erasmus¹⁵ les bourses MAE, les bourses financées par le CNOUS, l'EGIDE, ainsi que d'autres accords universitaires. (Szymankiewicz et al., s. d.)

TABLEAU 4- ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS LES UNIVERSITÉS

[1] Évolution des effectifs d'étudiants de nationalité étrangère dans les universités (France métropolitaine + DOM)

	1985 1986	1990 1991	1995 1996	1996 1997	1997 1998	1998 1999	1999 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005
Effectifs	128 141	131 901	126 366	121 298	118 470	118 433	125 688	137 505	154 749	174 864	194 194	202 836
dont non bacheliers	79 487	84 990	74 746	71 157	68 592	67 704	71 428	83 987	100 371	120 192	139 569	149 307
Variation annuelle (%)		4,0	-3,5	-4,0	-2,3	0,0	6,1	9,4	12,5	13,0	11,1	5,3 (1)
Proportion d'étudiants étrangers (%)	13,5	11,4	8,7	8,4	8,4	8,5	9,0	9,8	11,3	12,6	13,6	14,2

(1) L'évolution est calculée à champ constant, c'est-à-dire en incluant les étudiants de Paris IX-Dauphine.

Au sein des établissements supérieurs français, les établissements publics et privés sont différents non seulement sur le plan des ressources pédagogiques mais également sur celui du système des inscriptions. Jusqu'à ces derniers temps, la plupart des établissements publics tels que les universités ne demandaient pas de frais de scolarité. Il suffisait que les étudiants payent les frais d'inscription (170 euros en licence, 243 euros en master et 380 euros en cursus doctorat), et il n'existait pas de différence de traitement ni d'inégalités entre les étudiants français et les étudiants étrangers. Quant aux établissements privés, les frais de scolarité sont, en revanche, à la charge des étudiants et sont très élevés. Mais la situation change à partir de l'année universitaire 2018-19, après la nouvelle stratégie d'attractivité « Bienvenue en France » proposée, et mise en place, par Edouard Philippe et

¹⁴ RERS - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : édition 2005 <http://media.education.gouv.fr/file/58/2/2582.pdf> (consulter le 05-03-2019)

¹⁵ <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr> (*EuRo pean Action Scheme for the Mo bility of University Students*)

Frédérique Vidal. À partir de la rentrée 2018, les étudiants inscrits doivent payer non seulement la CVEC (Contribution de Vie Étudiante et de Campus) mais également le frais de scolarité beaucoup plus élevés que précédemment (2 770 euros en Licence et 3 770 euros en Master). Cette politique concerne les étudiants étrangers non-européens, sauf suisses et québécois, qui s'inscrivent pour la première fois dans un établissement universitaire, les étudiants qui continuent leurs études de troisième année de licence et en première année de master, les étudiants étrangers en DUG, en BTS et en CPGE. Les étudiants participant à des programmes d'échange ou financés par des bourses ne sont pas concernés.

En plus des mesures citées sont proposées d'autres mesures portant sur la simplification de la procédure de visa pour les étudiants, une offre plus étendue concernant leur formation en langue, la proposition d'un apprentissage de la langue française non seulement en présentiel mais également à distance et ce, principalement pour les migrants, l'évaluation des établissements qualifiés « Bienvenue en France », l'augmentation du nombre de bourses nationales et internationales. Sans oublier l'affermissement de la réputation de l'enseignement supérieur français via des activités culturelles et des programmes d'échange ainsi que des coopérations interculturelles.

Les critiques sur cette nouvelle stratégie ne se sont pas fait attendre. Certains ont pensé que cette politique correspondait à une vérité sociale. Les étudiants étrangers ne payant pas d'impôts, il était juste qu'ils ne doivent pas profiter des mêmes avantages que les étudiants français. Cette politique, en fait, est mise en œuvre pour améliorer les ressources pédagogiques, les équipements de recherche dans les laboratoires, les conditions de logement en résidence universitaire. Les adhérents à cette politique sont convaincus que tripler les bourses permettraient d'attirer plus étudiants étrangers venant de plus de pays différents, mais l'application de cette stratégie a suscité l'opposition des étudiants étrangers, de certains établissements supérieurs, et même de professeurs et d'étudiants français. 51 établissements publics (Université de Nice, Lyon 2, etc.) ont refusé de s'engager dans cette voie vue, par eux, comme proposée par un « Robin des bois à l'envers ».

Dans une table ronde organisée le 18 octobre 2020 à la cité internationale universitaire de Paris et dont le thème portait sur l'accueil des étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur, Jean-Marc Bonnisseau, professeur à l'Université Paris 1, a pris la parole : « *Il ne faut pas cantonner le*

problème aux frais de scolarité. Les étudiants doivent dépenser 800 à 1 000 euros par mois pour vivre en France »¹⁶.

Selon le premier ministre, l'objectif premier de cette politique était d'attirer plus d'étudiants étrangers qualifiés et compétents afin qu'ils viennent poursuivre leurs études en enrichissant de leur savoir les parcours suivis, comme le font déjà d'autres pays anglo-saxons. La grande majorité des étudiants pensent, cependant, que ce genre de raisonnement ignore tout des difficultés rencontrées par les étudiants étrangers en France. Les étudiants qui vont poursuivre leurs études à l'étranger ne sont pas forcément riches. Un certain nombre d'entre eux, qui viennent de pays en voie de développement, sont issus des classes moyennes, et partir étudier à l'étranger est, pour eux, un choix difficile mais courageux. Prenons l'exemple de l'étudiant chinois qui doit, avant son départ, déboursier environ 600 euros en frais d'inscription à un test de français, payer des frais de procédure préconsulaire ainsi que des frais de TLS-contact.

Les étudiants étrangers ont organisé des manifestations pour expliquer leurs revendications dans certaines grandes villes. Ces rassemblements ont attiré de nombreux étudiants français qui pensaient que cette politique mettait en danger l'égalité au sein du monde universitaire. Soyons de leur côté en affirmant que cette politique est même un acte de discrimination envers des étudiants étrangers. Il est vrai que tous ont bien compris que l'intégration dans la vie universitaire n'est pas facile, en particulier pour ceux qui rencontrent le plus d'obstacles à surmonter comme ceux liées à l'insuffisance des aides, à la compréhension des codes sociaux, des jugements de valeurs, des différences culturelles et autres comportements ainsi que des difficultés liées à la langue et sa pratique, sans oublier la nostalgie du pays natal.

2020, une année particulière et exceptionnelle en raison de la pandémie. Frédérique Vidal, Ministre de l'Enseignement Supérieur, annonce le 19 mai le gel des frais d'inscription pour la rentrée 2020-21 afin de lutter contre la précarité étudiante.¹⁷

Malgré toutes les difficultés auxquelles doivent faire face les étudiants étrangers, l'envie d'apprendre la langue française et d'étudier en France est toujours là, intacte. Dans le paragraphe

¹⁶ <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/la-cour-des-comptes-plaide-pour-un-meilleur-accueil-des-etudiants-etrangers.html> (consulté le 20-07-2020)

¹⁷ <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/universites-les-frais-d-inscription-n-augmenteront-pas-a-la-rentree-2020.html> (consulté le 18 juillet, 2020)

suisant, conformément aux réponses que nous avons obtenu au questionnaire distribué, des explications vont nous permettre de connaître les raisons qui poussent les étudiants étrangers à venir en France et à apprendre la langue française. C'est par ce biais qu'il faudra considérer la nécessité de notre recherche.

1.1.3. De l'importance d'accueillir les étudiants étrangers

Ces dernières années, au fur et à mesure du développement économique et de la globalisation, on a observé un remarquable essor du « marché de l'étudiant étranger », particulièrement en France qui est de nos jours, au plan mondial, le quatrième pays d'accueil des étudiants internationaux. Depuis les années 1990-91, leur nombre n'a cessé de croître pour atteindre en 2017-18 le nombre de 270463, soit le double par rapport à la période 1990-91. La proportion du nombre total d'étudiants a, par ailleurs, une tendance à la hausse, passant de 9,4% à 12,8%. Par contre en 2019-21, en vue de la situation sanitaire : la pandémie de Covid-19, on voit bien la stagnation de cet accroissement. (Voir tableau ci-dessous). Tous les services liés au domaine de l'éducation et constitués par les loyers, les frais d'inscription, les frais du quotidien, génèrent des dépenses faites les étudiants étrangers qui sont devenus un enjeu pour l'accroissement économique de la France. Selon un rapport sorti en 2014 et intitulé « Apport économique des étudiants étrangers en France » rédigé par Campus France, l'apport économique net annuel des étudiants étrangers avoisine les 1,7 milliards d'euros.¹⁸ En reliant cela avec mes expériences personnelles et mes recherches documentaires, hormis les raisons économiques mentionnées ci-dessus, existent en plus des raisons d'attractivité des étudiants étrangers, à savoir que « *Un jeune formé en France, quelle que soit sa nationalité, sera un meilleur vendeur de la France, de sa langue, de ses produits et de sa culture qu'un Français expatrié.* » (Vulliez, 1999, p.3)

Pour accroître son influence sur la scène mondiale, le pays d'accueil doit attirer et former des étudiants étrangers, des élites qui, influencés par la politique, la culture, le système économique du pays d'accueil, en seront des vecteurs, des ambassadeurs, une fois rentrés dans leur pays d'origine. Sur le plan politique, après la décolonisation des pays africains, la France a continué de maintenir et même de renforcer son influence à travers des stratégies d'accueil des étudiants étrangers provenant de ces

18

<https://www.campusfrance.org/fr/ressource/au-dela-de-l-influence-l-apport-economique-des-etudiants-etrangeurs-en-france> (consulté le 24/07/2019)

pays. Constatons aussi que les étudiants étrangers sont des intermédiaires favorisant les échanges et la communication interculturelle, ce qui permet la reconnaissance des cultures. Ainsi la France accueille les étudiants européens qui brassent leurs différences culturelles, et renforcent par cela la solidarité et la stabilité au sein d'Europe. À l'heure de la mondialisation, les discussions sur la diversité des cultures et leur acceptation réciproque, deviennent des thèmes importants. Certains pays accueillent les étudiants étrangers dans le but d'ancrer leurs propres valeurs culturelles au plan mondial, puis de les propageant grâce aux flux des déplacements, et ainsi d'en assurer la sécurité et la stabilité face à l'agressivité des autres cultures. Devant les défis culturels venant des pays anglo-saxons, il est essentiel pour la France d'attirer le plus d'étudiants étrangers possible afin de garantir le rayonnement de sa langue et de sa culture. Notons qu'autrefois, la langue française était une langue qui a pu s'imposer en beaucoup d'endroits sur terre, et que la civilisation française, particulièrement sous Louis XIV, a eu son heure de gloire. Encourager les étudiants de différents pays à apprendre la langue française et s'intéresser à la civilisation française est devenu, par conséquent, une nécessité pour le gouvernement français.

Deux rapports nous révèlent que les enjeux de l'accueil des étudiants étrangers sont à la fois économiques, démographiques, politiques et culturels. Ce sont les rapports d'Éric Flitti et de Bernard Dufourd. Le rapport d'Éric Flitti, sorti en 2000, souligne la nécessité et l'intérêt de la France à accueillir des étudiants étrangers. Ses propositions étaient d'offrir la possibilité de maintenir ou d'ouvrir davantage de formations pour les étudiants, de maintenir ou d'augmenter les effectifs dans les universités et de faire jouer à la France un rôle fondamental dans le cadre de la construction européenne en matière d'éducation et d'échanges. Comparée à l'attitude, aux réactions politiques et à l'engagement des autres pays concernant l'accueil des étudiants étrangers, la France avait agi bien timidement. Les établissements français ont manqué de stratégies offensives. Éric Flitti parle également des problèmes rencontrés, ainsi que des politiques boursières et des investissements qualitatifs. Grâce à ce genre de politiques volontaires, la France a pu renforcer son influence à l'étranger, et former en même temps des ambassadeurs pour la propager.

En 1999, dans son rapport remis à la Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris, Bernard Dufourd mentionne que l'élément centrale de la communication éducative est d'importer le savoir de

haut niveau et la haute technicité. Ce rapport a mis l'accent sur la faiblesse du système éducatif français de l'époque. « *Les conditions d'accueil des étudiants étrangers apparaissent comme insuffisantes... la politique de communication à l'international est très largement perfectible... Enfin, l'enseignement des langues et des cultures étrangères n'est pas assez performant dans notre pays.* » (Vulliez, 1999, p.4-5)

Après avoir analysé les avantages et les inconvénients du système éducatif français dans les établissements supérieurs, le rapport nous livre deux points essentiels sur lesquels réfléchir, à savoir l'offre du service d'enseignant qui doit correspondre au développement mondial et une promulgation d'un système unique de l'éducation en France. (Legrand, 1999, p.8)

Selon le rapport de Elie Cohen, les étudiants asiatiques et latino-américains sont relativement rares. L'influence des établissements supérieurs français dans ces zones géographiques, qui ont d'énormes demandes dans le domaine de l'éducation supérieure, est plutôt faible.

Les propositions ci-dessus laissent le gouvernement français revoir sa politique de mesures destinées aux étudiants étrangers. Au fur et à mesure du développement de la globalisation et du marché éducatif international, la France a commencé à prendre conscience de la valeur et de la nécessité d'accueillir les étudiants étrangers. Le gouvernement français a ainsi pris différentes dispositions concernant les étudiants étrangers.

TABEAU 5- ÉVALUATION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS DE NATIONALITÉ ÉTRANGÈRE INSCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. (RAPPORT 2021)¹⁹

2 Évolution du nombre estimé d'étudiants étrangers en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement supérieur par formation, hors inscriptions simultanées licence-CPGE

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017 (5)	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	% du nombre total d'étudiants	Évolution (%) 2020/2019
Universités	181 040	180 506	183 869	187 642	195 600	202 151	202 140	189 935	11,5	-6,0
dont préparations DUT	4 479	4 380	4 253	4 168	3 976	3 750	3 686	3 194	2,6	-13,3
dont formations d'ingénieurs (1)	3 629	3 848	4 085	4 250	4 159	4 342	4 480	4 144	13,3	-7,5
Formations d'ingénieurs hors université (1)	11 080	11 207	11 592	12 634	12 371	13 379	14 226	14 588	10,4	2,5
Écoles de commerce, gestion et vente	15 661	16 423	17 476	21 276	25 860	30 907	34 653	36 125	16,5	4,2
Écoles artistiques, d'architecture et de journalisme (2)	6 500	6 506	6 549	6 556	8 240	8 308	9 026	8 750	8,3	-3,1
STS et assimilés	1 424	1 680	1 902	2 066	2 277	2 620	2 415	3 212	1,2	33,0
CPGE	629	662	681	649	664	691	586	764	0,9	30,4
Autres écoles et formations (3) (4)	18 815	21 195	22 010	23 915	25 451	25 659	27 424	24 905	7,9	-9,2
Ensemble	235 149	238 179	244 078	254 738	270 463	283 714	290 470	278 278	10,0	-4,2
En % du nombre total d'étudiants	9,7	9,7	9,7	10,0	10,3	10,6	10,7	10,0		

► Champ : France métropolitaine + DROM.

1. Y compris les formations d'ingénieurs en partenariat.

2. Écoles supérieures artistiques et culturelles, écoles supérieures d'architecture, écoles de journalisme et écoles littéraires.

3. Groupe non homogène. Comprend notamment les établissements privés d'enseignement universitaire, les écoles paramédicales et sociales, les ENS, les écoles juridiques et administratives, etc.

4. Données 2019-2020 reconduites en 2020-2021 pour les écoles paramédicales et sociales.

5. Une part de la hausse observée est liée à une meilleure prise en compte de la totalité du périmètre des écoles de commerce et de la culture à partir de 2017.

© SIES

1.2. Contexte d'apprentissage des étudiants étrangers au sein des établissements universitaires et des centres linguistiques

La France se classe au quatrième rang des pays qui accueillent le plus d'étudiants étrangers au monde, derrière de grands pays qui ont pour nom les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie. Le nombre d'étudiants étrangers accueillis est devenu, de nos jours, l'un des critères de qualité scientifique pour les établissements supérieurs français. Nous observons que, parallèlement au développement de la globalisation et de la mondialisation de l'éducation, les universités et les centres linguistiques ouvrent leurs portes à de plus en plus d'étudiants. Pour que ces nouveaux arrivants s'adaptent facilement et rapidement au rythme français, ces établissements multiplient leurs efforts et prennent toutes les mesures qui conviennent. Dans le paragraphe précédent, nous avons fait la constatation que bon nombre d'étudiants viennent en France soit pour obtenir leurs diplômes soit pour apprendre la langue, au vu de la brève analyse du contexte général de l'apprentissage des étudiants étrangers au sein des établissements universitaires et des centres linguistiques en France. Nous allons voir maintenant plus en détail le contexte d'apprentissage en cours. Des facteurs, qui agissent sur l'adaptation des étudiants étrangers, nous donneront une idée sur ce qui est important pour la réussite des études.

¹⁹ Repères et références statistiques 2021 (p.183-184) : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228> (consulter le 11/12/2021)

1.2.1. Contexte général : internationalisation, activités diversifiées

Dans la vie universitaire française, nous pouvons voir partout des étudiants d'origine étrangers. Ils sont toujours bien accueillis dans tous les établissements du début à la fin de leurs études. Quand on dit « accueil » des étudiants étrangers, nous mettons spontanément en avant le réflexe hospitalier et interculturel. L'une des caractéristiques représentées sur les campus français est l'internationalisation. D'après l'UNESCO (2009), l'internationalisation se définit comme suit : « *La variété des politiques et programmes mis en place par les universités et les gouvernements pour répondre à la globalisation. Cela inclut typiquement le fait d'envoyer des étudiants à l'étranger, développer des campus à l'étranger, ou s'engager dans différents types de partenariats interuniversitaires* » (UNESCO, 2009). Cette internationalisation est évidemment présente dans les établissements universitaires, particulièrement dans les centres linguistiques, où se trouvent les coopérations et les programmes d'échange, les scénarios que les étudiants de différentes origines montent ensemble.

Prenons un exemple. Sur le site de l'Université Lyon 2, nous avons une page « internationale » spécifiquement dédiée aux étudiants étrangers et comprenant des onglets, comme « stratégie internationale », qui en dévoilent la présentation générale, et des chiffres clés, comme « projets internationaux et coopération, venir à l'université », qui donnent aux étudiants étrangers davantage d'informations pratiques, ou « partir à l'international et formations internationales ».

Jusqu'à présent, l'Université Lyon 2 a signé au total « 560 accords de coopération avec 370 établissements partenaires de 60 pays ». En plus, l'université participe activement au programme Erasmus. On compte que les étudiants étrangers représentent 18% de toute la population étudiante inscrites à Université Lyon 2 (soit près de 30 000). Chaque année, l'institut ISPEF à Lyon 2 reçoit environ 25 à 30 étudiants chinois en programme d'échange, qui viennent poursuivre leurs études en L2 ou en M1.

Les universités ont un Bureau International ou d'autres départements spécialement destinés au traitement des affaires concernant les études mais aussi celui des affaires quotidiennes des étudiants étrangers (visa, administration, inscriptions, logements, contrats pédagogiques, etc.). Pour faciliter leur intégration, le CROUS et presque chaque établissement rédigent un guide sous forme de brochure

destinés aux étudiants étrangers et contenant des consignes et des règles à suivre dans la vie quotidienne.

Voyons ici l'exemple d'une brochure rédigée par le CROUS de Clermont-Ferrand. (Voir la figure ci-dessous) Cette brochure comporte cinq parties : l'arrivée, les œuvres universitaires au service des étudiants, le sport universitaire, la sécurité sociale et les mutuelles étudiantes, ainsi que l'apprentissage de la langue française, qui montrent en détail comment vivre en France. Certains établissements ne font leur banquet d'accueil ou de rentrée que pour les étudiants étrangers. En outre, on met en place des tutorats, on désigne des parrains et des marraines pour accompagner les étudiants étrangers à mieux s'intégrer dans le campus et mieux s'adapter au rythme français. Tout au long de l'année universitaire, il est normal qu'on voie des clubs ou diverses activités culturelles organisées soit par l'université, soit par des associations étudiantes, ou par les étudiants eux-mêmes. Ces activités après les cours augmentent le nombre de rencontres entre les étudiants étrangers et français de sorte qu'en brassant les étudiants qui y participent, tous puissent s'enrichir de connaissances non seulement linguistiques, mais également culturelles, de l'autre. Une autre caractéristique du contexte de campus français-multiculture est ce que l'on appelle souvent le contexte interculturel. Une chose à remarquer est que certaines universités, telles Lyon 2 et l'ENS, proposent gratuitement aux étudiants étrangers en programmes d'échange des formations linguistiques qui se passent souvent dans les centres linguistiques de leur université.

Dans le cadre universitaire chinois, où les étudiants chinois logent ensemble, en groupe de 6 en général, dans de grands dortoirs sur le campus de leur université, les étudiants étrangers en Chine peuvent communiquer dans les résidences universitaires où ils logent avec les étudiants d'autres nationalités. Ici en France, les étudiants étrangers habitent hors du campus universitaire et leurs camarades ne sont pas leurs colocataires dans un même dortoir comme nous l'avons vu en Chine. Certains qui suivent un programme d'échange ou qui sont inscrits en master ou en doctorat ont souvent l'opportunité de loger dans une résidence universitaire du CROUS où ils ont davantage de possibilité de rencontrer des étudiants français grâce à des activités organisées par le CROUS. Les autres étudiants habitent généralement un studio ou un appartement privé, seuls ou en colocation avec d'autres étudiants qui sont souvent leurs compatriotes. Pour les nouveaux arrivants, cette dernière situation ne

favorise pas les contacts avec les autres étudiants. Elle peut même être la source de problèmes psychologiques et un frein à leur intégration dans leur nouvel environnement.

L'arrivée	
Contrôle douanier	p. 59
<i>Pratique : L'arrivée à Paris</i>	p. 63
Première démarche administrative : l'inscription	p. 66
La carte de séjour : pièces à fournir pour la première obtention de la carte de séjour	p. 69
Les Œuvres universitaires au service des étudiants	
La vie quotidienne des étudiants passe par les CROUS	p. 71
Le restaurant universitaire au cœur de la vie étudiante	p. 72
Le logement étudiant	p. 73
<i>Pratique : Comment obtenir une chambre en résidence ?</i>	p. 76
Le service des emplois temporaires	p. 77
Exercer une activité professionnelle durant les études	p. 77
L'action sociale des CROUS	p. 79
Le dossier social étudiant	p. 79
La politique culturelle des CROUS	p. 80
L'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ)	p. 82
Étudiants étrangers : l'accueil des Œuvres universitaires	p. 83
<i>Pratique : Les Centres régionaux et locaux des Œuvres universitaires</i>	p. 85
Le sport universitaire	
Le sport universitaire en France	p. 89
<i>Pratique : Les directions régionales de la FFSU</i>	p. 90
La Sécurité sociale et les mutuelles étudiantes	
Sécurité sociale	p. 93
Les mutuelles étudiantes	p. 94
<i>Pratique : Boursiers</i>	p. 94
L'USEM	p. 95
Apprendre le français	
Apprendre le français avant de partir	p. 96
Apprendre le français en France	p. 96
Les diplômes nationaux : DILF, DELF et DALF	p. 97
Le test de connaissance du français : le TCF	p. 98
Les diplômes de l'Alliance française	p. 99
Les examens de la Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris (CCIP)	p. 99
Les diplômes de l'Université	p. 99
La formation à l'enseignement du français	p. 100
Stages pédagogiques	p. 100
<i>Pratique : Organisme de recherche pédagogique</i>	p. 101
<i>Documentation pédagogique</i>	p. 101

FIGURE 2- BROCHURE RÉDIGÉE PAR LE CROUS DE CLERMONT-FERRAND POUR LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS

1.2.2. Contexte particulier : la classe discursive et coopérative, multiculturelle

Les universités et les centres de langues attachés à l'université ont des points communs mais également divergents en termes de pédagogie. Dans les campus universitaires français, les étudiants suivent des cours sous la forme de CM (Cours Magistral) et des cours de TD (Travaux Dirigés) qui durent de 1h 30min à 1h 45min. Le nombre d'étudiants y est variable, mais normalement les CM réunissent une centaine d'étudiants dans un amphi, alors que les TD sont donnés à des classes de 20 à 40 étudiants. Lamia Boukhannouche, en 2013, a dégagé les caractéristiques des CM en commentant le livre « Le français sur objectif spécifique » écrit en 2004 par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (Boukhannouche, 2013).

Dans notre recherche, nous observerons spécifiquement les caractéristiques concernant l'apprentissage des étudiants étrangers en lien avec leur comportement. La première caractéristique

observable est que les professeurs assurant les CM discutent sur leur discipline pour transmettre leurs connaissances. Dans ce processus, les étudiants étrangers doivent prendre des notes, ce qui peut les empêcher de bien suivre les cours. Notons que les professeurs assurant les CM font des efforts pour mettre leur discours plus à la portée de étudiants et pour inciter le plus d'entre eux à participer à la discussion. Pour certains étudiants étrangers, cette façon de faire est, sur un plan pédagogique, totalement différent de ce qui est pratiqué dans leurs pays d'origine. Par exemple en Chine, on ne lance aucune discussion avec le professeur durant le cours pour ne pas interrompre le fil, et les étudiants sont donc habitués à poser des questions uniquement après le cours. Les étudiants étrangers se sentent ainsi limités en cours par leurs niveaux linguistiques. Ils n'osent pas prendre la parole voire s'intégrer dans une discussion, un débat lancé durant le cours. La conséquence pourrait être que les étudiants abandonnent ce cours par manque d'intérêt et de motivation.

Une autre caractéristique du CM est la répétition ou la reformulation des théories et des concepts. Lorsque le professeur assurant un CM explique un point théorique ou un contenu relativement important, il le répète généralement de temps en temps, et essayent de l'expliquer au moyen d'exemples concrets. Ces explications et ces exemples permettent aux étudiants étrangers de mieux comprendre le cours.

Enfin, mentionnons la communication multicanale et la méthode pluri-sémiotique que les professeurs assurant les CM utilisent dans leurs cours. Le diaporama ou d'autres outils informatiques sont utiles pour établir un plan prévisionnel. Par exemple, certains professeurs distribuent le plan de leurs cours au début de chaque semestre, ainsi les étudiants étrangers peuvent avoir une vue globale de ce qu'ils vont étudier durant le semestre. Différents signes mis au point par l'enseignant peuvent également faciliter la compréhension du cours par les étudiants étrangers en s'appuyant sur la communication non verbale qui pourraient stimuler leur motivation et leur réflexion sur certains contenus importants.

Les CM sont ouverts à un grand nombre d'étudiants, comme nous venons de le dire, alors que la classe de TD ne compte que de 20 à 40 étudiants mélangeant étudiants francophones et d'étudiants étrangers. Les TD s'organisent toutefois différemment du CM. Les discussions et les activités qui s'y passent sont relativement fréquentes par rapport à ce qui se passe en CM. Les TD visent plus à

développer les compétences spécifiques de chaque étudiant à travers une série d'activités. Certains TD sont des applications du CM faites sous forme d'exercices. Notons que ce sont des professeurs qui officient dans les CM, alors que les TD sont faits par des étudiants, en général doctorants, enseignant-vacataires, qui appliquent le programme du cours.

Voici la première caractéristique des TD. L'enseignant attribue une mission à ses étudiants, par exemple rédiger une synthèse, faire une enquête, préparer une présentation, etc. Pour les étudiants étrangers, ce processus d'apprentissage leur offre davantage d'opportunités à prendre la parole devant la classe, de communiquer avec l'enseignant. Dans certains TD, l'enseignant laisse les étudiants se regrouper pour achever le travail qui leur avait été donné.

Voici la deuxième caractéristique des TD. La classe coopérative qui est une façon d'organiser les TD. L'enseignant pourrait laisser les étudiants étrangers se mêler aux étudiants français pour qu'ils puissent améliorer leur compétence linguistique en parlant avec eux, s'adapter aux méthodes d'apprentissage français et ainsi, avec l'aide de leurs camarades français, mieux comprendre le but de l'activité qui leur a été donnée de faire, pour finalement arriver parfaitement à l'achèvement de cette activité.

Cette coopération est davantage visible dans certaines disciplines universitaires comme en LEA et en FLE, là où l'interculturalité des étudiants est plus importante. Nous avons pu observer, durant l'année universitaire 2018-19, des cours de traduction et d'interprétation franco-chinoises portant sur les « systèmes d'information multilingues » et l'« ingénierie linguistique et traduction » dans une classe de L3 et une classe de M1.

Dans le parcours LEA, la classe de L3, il y avait 8 étudiants, dont 5 étaient chinois et 3 français. Dans la classe de M1, on comptait 11 étudiants, dont 9 étaient chinois et 2 français. En M2, on comptait 20 étudiants arabes, 13 chinois et 7 français.

Nous avons également remarqué qu'il y avait 4 étudiants non-francophones et 18 français en M1, 6 étudiants non-francophones et 15 français en M2 dans le parcours FLE à Lyon 2 sur la période 2018-2020. Il y avait 8 étudiants non-francophones et 17 français en M1, 5 étudiants non-francophones et 13 français en M2 sur la période 2017-2019. À l'Université de Reims, dans le parcours FLE, il y avait 8 étudiants étrangers et 4 français sur la période 2018-2020.

Soulignons que le déséquilibre dans ces classes reflète le déséquilibre vu au plan national. Nous constatons par conséquent que, dans les parcours en LEA et en FLE, la troisième caractéristique vue à ce jour est la classe multiculturelle composée d'étudiants non-francophones et d'étudiants français. Cet environnement est favorable aux étudiants étrangers en leur facilitant la rencontre avec d'autres étudiants d'origine différente, ce qui ne pourra qu'enrichir la connaissance qu'ils avaient initialement de leurs cultures.

Dans les centres linguistiques attachés à l'université, nous ne trouvons pas de CM ni de TD spécifiques. On y propose des cours touchant à la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, le théâtre, la littérature, la compétence linguistique, la culture française, de même que des cours propédeutiques pour ceux qui veulent continuer leurs études universitaires. Ces cours sont organisés en étroite collaboration avec les apprenants, souvent des adultes autonomes qui ont envie de se perfectionner en fonction de leur cursus professionnel et de leurs besoins spécifiques. Chaque classe se compose normalement d'un groupe de 20 à 25 membres venant de différents pays non-francophones. Ce genre de classe est assimilé à une classe universitaire en parcours FLE. Ses perspectives interculturelles sont d'engager l'apprenant à changer ses points de vue sur le plan culturel et personnel via l'empathie et l'autocritique. Cette caractéristique multiculturelle ne se présente qu'aux étudiants non-francophones.

1.2.3. Contextes physique et matériel de mise en œuvre des dispositifs pédagogiques

Mentionnons ici que, dans la plupart des bâtiments universitaires, de plus en plus de salles de classe sont équipées de places fixées, en particulier dans les amphithéâtres qui ont environ 80 à 100 places. Ceci limite la circulation des professeurs et les déplacements des étudiants, et rend quasi impossible toute discussion en groupe chez les étudiants. Certains professeurs, qui veulent faire cours en s'appuyant sur le travail en groupe, insistent sur le fait que la disposition de la salle de cours joue un rôle très important dans ce type de travail. (Voir la figure ci-dessous)

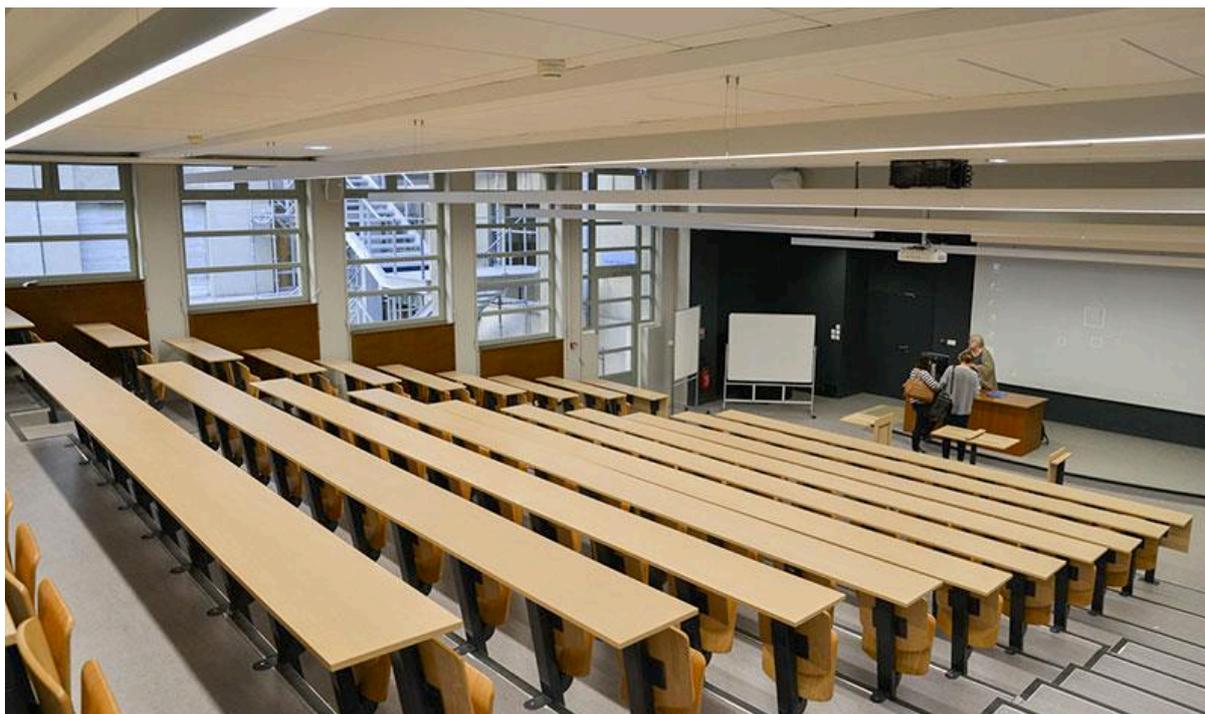


PHOTO. 1- AMPHITHÉÂTRE JABOULAY- UNIVERSITE LYON 2 (SOURCE : PHOTO AUTEURE)

La situation va nettement mieux dans les centres de langue en France. Près de 300 centres avec des statuts divers, associatifs, privés, publics, offrent actuellement leurs services. Parmi eux, 106 centres linguistiques sont qualifiés pour figurer dans la liste des centres labellisés, et près de 40 universités françaises, qui proposent des programmes en FLE pour les étudiants étrangers, sont dans le programme ADCUEFE (Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers). Ces centres linguistiques consacrent leur temps à répondre aux besoins des apprenants : apprentissage de la langue française du niveau A1 au niveau C2, et découverte de la France à travers sa langue, sa culture, son histoire, sa civilisation, et sa littérature classique et contemporaine. Ils proposent des cours semi-intensifs, c'est-à-dire de moins de 15h, des cours intensifs de 15h à 35h, et des cours super-intensifs de 35h et plus. Certains centres proposent des cours particuliers, des cours de français avec des objectifs spécifiques, comme la langue française des affaires, la langue française juridique, médical, scientifique, technique, etc., ainsi que des cours de français combinés avec des activités culturelles, linguistiques, sportives ou artistiques. Tout comme les universités publiques, et pour assurer un bon accueil aux étudiants étrangers, leurs administrations ont la responsabilité des services à donner au public, des affaires internationales à traiter, des activités

diversifiées à organiser. Différents de ceux des centres linguistiques privés et associés, les avantages des centres linguistiques appartenant aux universités se trouvent dans cette liste : un environnement culturel de haut niveau, des ressources pédagogiques similaires à celles que l'on trouve dans les universités comme la bibliothèque universitaire, des contacts quotidiens avec la vie estudiantine et universitaire, des rencontres avec des étudiants étrangers et surtout avec des étudiants français.

Pour toutes ces raisons, le nombre d'étudiants étrangers qui s'inscrivent chaque année à ce genre de centres de langue est supérieur à toutes les autres inscriptions ailleurs. Si l'on revient aux résultats de notre enquête sur la question concernant les raisons d'apprendre la langue française, les étudiants étrangers sont très satisfaits de l'ambiance libre qui règne lors de cet apprentissage et de la qualité des formations. Les centres linguistiques attachés dans les universités semblent donc pour étudiants étrangers des choix plutôt pertinents.

Quant aux caractéristiques structurales des classes, nous observons que les classes des centres linguistiques ne comportent qu'une dizaine de places utilisables. Les étudiants peuvent se déplacer aisément et se regrouper pour travailler sur les missions données par le professeur qui a la possibilité circuler dans la classe, répondre aux questions et veiller au bon déroulement du travail. La photo ci-dessous nous montre une classe qui a fait l'objet d'une observation. La salle comporte deux rangées de 5 fois deux places chacune soit un total de 20 places plus, devant, le bureau du professeur. Les deux rangées sont séparées par une allée centrale. Les étudiants installés d'un même côté peuvent discuter par deux, trois voire quatre. En même temps, le professeur, marchant dans l'allée centrale, peut prendre connaissance d'une question posée par un étudiant, lui répondre ou le corriger, sans perturber le bon fonctionnement de la classe. À part ces cas généraux, ayons une connaissance, profonde et concrète, du contexte d'apprentissage des étudiants étrangers, et aussi de ce qui se passe dans les classes universitaires et les classes de langue.



PHOTO. 2- SALLE DE CLASSE DU CENTRE LINGUISTIQUE CIEF À LYON 2 (SOURCE : PHOTO AUTEURE)

1.2.4. Facteurs d'adaptation à la conduite des études universitaires pour les étudiants de différentes origines

Les étudiants étrangers qui suivent les cours à l'université ou en classe dans un centre linguistique sont surtout des adultes. Jean Marc Defays (Defays, 2018a) a analysé les facilités et les difficultés des adultes durant leur apprentissage. Nous avons observé que les adultes ont des expériences sociales et relationnelles de même que de fortes motivations pour l'apprentissage, et parfois des connaissances d'autres langues pour certains. Ils sont pourtant si occupés qu'ils n'ont pas assez de temps pour apprendre. Certains ne sont pas habitués à un apprentissage façon scolaire. Ils sont souvent différents des enfants qui prennent aisément la parole. Ils ressentent des contraintes psychoaffectives. Contrairement à ces nouveaux arrivants qui souffrent de solitude, de la perte de leur identité et de la rupture de leur réseau social, certains apprenants extravertis et d'un esprit ouvert se hâtent de s'intégrer dans la vie française, aussi cherchent-ils rapidement des contacts et des rencontres avec les autres et surtout les Français. Certains restent malheureusement bloqués dans cette situation

d'isolement, sans vouloir partager leur détresse, et ceci pourrait accentuer leur appréhension de leur nouvel environnement, leur peur à aller vers les autres, voire être la source de graves problèmes psychologiques. Toutes ces perturbations par lesquelles peuvent passer les étudiants étrangers risquent d'affecter leurs études, et les menacent d'échecs.

Deshayes (2017) a mentionné que « l'intégration sociale au sein de la communauté estudiantine est donc un gage d'une plus grande réussite du passage aux études. » (Deshayes, 2017, p.35). Il va de soi que des problèmes comme la pression exercée par la charge des études, les difficultés linguistiques, l'inadaptation au climat et à l'alimentation, l'absence de la famille, les dépenses financières, doivent être considérés dans leur globalité. Ceci nous incite à réfléchir aux facteurs favorisant l'adaptation des étudiants à la vie universitaire et permettant la résolution des difficultés qu'ils rencontrent, en particulier celles qui les empêchent de s'adapter au rythme de la vie universitaire.

Marie-Françoise Legendre en référant les théories de Jean Piaget, pionnier psychologue, philosophe et représentant de la théorie de l'adaptation, nous dit que : « L'adaptation exprime la nécessité pour l'organisme (au niveau biologique), ou le sujet (au niveau cognitif) de subir un certain nombre de modifications de façon à demeurer en accord avec le milieu ou les objets avec lesquels ils sont en interaction. [...] l'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation » (Legendre, s. d.).

À partir de là, nous pouvons redéfinir l'adaptation des étudiants étrangers, en disant qu'il s'agit d'un processus d'appropriation d'un nouvel environnement social et pédagogique dans un pays d'accueil, processus qui va nécessiter des efforts pour s'ajuster à de nouvelles méthodes et à de nouveaux objectifs d'apprentissage.

Pour les étudiants étrangers, l'assimilation se résume souvent à suivre les coutumes locales, alors que l'accommodation est synonyme d'ajustement de leurs comportements et de leurs attitudes pour mieux s'intégrer dans la vie sociale. Le processus d'adaptation s'équilibre ainsi entre une manière de suivre les coutumes et une autre manière d'ajuster le comportement. Dans ce processus, les étudiants étrangers doivent chercher activement à s'adapter au nouvel environnement linguistique et pédagogique du pays d'accueil. De nombreux chercheurs ont vu dans ce processus un choc culturel ou encore une adaptation interculturelle qui doit nous inspirer à perfectionner notre recherche.

L'anthropologue canadien Kalervo Oberg (1960) a été l'un des premiers à proposer le concept de « choc culturel ». Nous avons pu observer quelques symptômes particuliers concernant les étudiants étrangers parmi ceux qu'il a évoqués dans son article: « A feeling of helplessness and a desire for dependence on long-term residents of one's own nationality [...] delay and outright refusal to learn the language of the host country. »²⁰ (Oberg, 1960, p.142-p.146)

Le sociologue norvégien Sverre Lysgaard (Black & Mendenhall, 1991, p.226-p.227) a illustré ce choc culturel au moyen d'une courbe en U composée de quatre étapes (Voir la figure ci-dessous) . La première étape représente la « lune de miel » durant laquelle les étudiants étrangers sont curieux de tout. Cette phase peut durer de quelques jours à quelques semaines. La seconde représente la phase de « crise ». L'étudiant commence à réaliser que ce qu'il aimait est possiblement opposé à ses valeurs, sa culture. Il faut porter notre attention sur le fait que, durant cette période, les étudiants étrangers pourraient avoir des problèmes psychologiques pouvant les conduire soit à l'abandon, soit à l'échec de leur adaptation. Ensuite vient la période d'« adaptation ». L'étudiant étranger, qui a bien passé sa deuxième phase, commence à cerner les différences entre sa culture d'origine et la culture d'accueil. Il va alors ajuster son comportement et son mode de vie. Enfin vient la dernière étape durant laquelle l'étudiant étranger réussit à trouver un bon équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, et à apprécier la culture de son pays d'accueil.

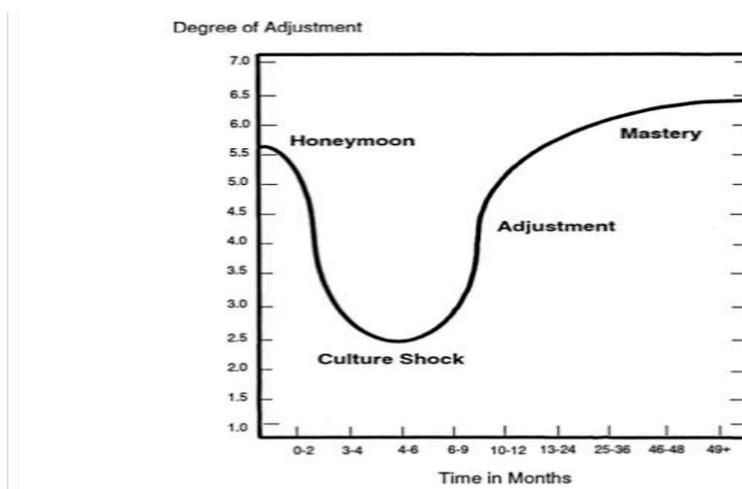


FIGURE 3 COURBE EN U DE LYSGAARD : 4 PHASES (SOURCE : BLACK & MENDENHALL, 1991, P.226-P.227)

²⁰ Notre traduction en français comme suit : « Un sentiment d'impuissance et un désir de dépendance vis-à-vis des résidents de longue durée de sa propre nationalité [...] refus d'apprendre la langue du pays d'accueil »

Tran-Thong a affirmé que « l'organisation et l'adaptation avec ses deux pôles que sont l'assimilation et l'accommodation constituent le fonctionnement de l'intelligence ».(Tran-Thong, 1986, p.363) Cela implique que les liens entre l'adaptation interculturelle des étudiants étrangers et la réussite dans leurs études sont importants. « Plus un étudiant est intégré dans son environnement, plus il aura le sentiment d'être utile et plus il aura tendance à persévérer et à développer des habiletés cognitives. » (Leppel, 2002 ; Zimmerman, 2003, Tang, 1993, cité par Deshayes, 2017).

Aux USA, Susan P. Boyer et William E. Sedlacek (1988) ont fait une étude dans le but de tester l'effet des variables non-cognitives sur la note GPA (Grade Point Average) et la persévérance des étudiants internationaux durant 8 semestres. Ils ont constaté que la confiance en soi et le soutien des personnes sont importants pour réussir les études. (Sedlacek & Boyer, 1988)

Abel (2002) mentionne que réussir ses études à l'étranger est influencé par plusieurs facteurs, comme le niveau en langue, la stratégie d'apprentissage ainsi que l'interaction dans la classe.

Yang (2005)²¹ évoque dans sa thèse que les facteurs individuels tels que le sexe, le groupe culturel, la durée du séjour à l'étranger, le niveau linguistique, l'objectif et l'attente avant d'entrer dans le pays d'accueil ont un impact majeur sur l'adaptation interculturelle.

Lee et ses collègues ont interrogé des étudiants chinois venus via un programme d'échange et ont pu observer leur bas niveau linguistique, leur insuffisance de connaissance sur la vie universitaire et quotidienne dans le pays d'accueil, leur ignorance des manières d'apprendre et des méthodes d'enseignement, leur peu de connaissance des règles de scolarité ainsi que des codes culturels, qui pourraient assurément leur poser des problèmes d'adaptation à la vie universitaire française. (Lee et al., 2019)

Pour conclure, nous voyons bien que pour que l'adaptation universitaire soit la plus rapide possible et que les objectifs de réussite des études soient atteints, les étudiants étrangers doivent prendre en considération autant l'importance de la maîtrise de la langue que la nécessité d'entrer en contact avec les autres, et surtout avec les Français. Par conséquent, notre recherche se portera sur la combinaison de ces facteurs respectivement linguistiques, sociaux et éducatifs, à savoir la maîtrise de

²¹ 杨军红, 来华留学生跨文化适应问题研究 (Yang, J.H, L'étude sur l'adaptation interculturelle des étudiants étrangers en Chine) <https://www.docin.com/p-640510032.html>

la langue, les contacts, les interactions en cours, et tentera de répondre à cette question : « Les compétences communicatives langagières d'un étudiant étranger non-francophone pourra-t-elle s'améliorer au cours de l'apprentissage coopératif interculturel ? »

2. Cadre théorique de notre recherche

Pour aborder la question ci-dessus, plusieurs lectures ont été indispensables afin de pouvoir exploiter et expliciter l'une des théories principales concernant l'apprentissage coopératif, qui se distingue du travail de groupe par ses caractéristiques d'hétérogénéité. En nous aidant des explications sur l'interculturalité et la multiculturalité, nous développerons ensuite le concept d'apprentissage coopératif en lien avec notre recherche, à savoir, l'apprentissage coopératif interculturel, ainsi que sa pratique dans le domaine de la linguistique, qui est nécessaire à l'acquisition de la langue, et sa pratique dans le cadre éducatif, tout autant importante que la motivation, l'attitude positive et la confiance en soi. Ces facteurs affectifs nous conduisent à réfléchir profondément aux éléments qui pourraient influencer sur la compétence communicative langagière des étudiants, et à reconsidérer la relation entre l'apprentissage coopératif interculturel et la compétence communicative langagière.

2.1. Éléments de la genèse de la notion d'apprentissage coopératif

Cette partie s'attache à définir les notions concernant l'apprentissage, à distinguer *collaboration* et *coopération*, *équipe* et *groupe*, ainsi que *travail en équipe* et *travail en groupe*. En nous basant sur des recherches antérieures, nous commençons par les théories de l'apprentissage du point de vue étymologique mais aussi sous différents angles de la psychologie et des sciences de l'éducation.

2.1.1. Retour succinct sur la notion d'apprentissage

« L'apprentissage, c'est quoi ? ». Il nous semble facile de répondre à cette question puisque nous en parlons presque tous les jours, et nous le faisons en continu de façon implicite ou explicite. Nous apprenons à faire des choses (écrire, économiser, etc.) depuis l'instant où nous savons parler jusqu'à notre dernière heure, ou bien nous apprenons tout seul (apprendre un texte par cœur, par notre propre expérience), avec les autres, du début de notre vie jusqu'à sa fin, et parfois apprenons-nous peut-être des choses aux autres. Ce n'est cependant pas facile de définir « apprendre » et

« apprentissage ». Nous ne pouvons pas synthétiser ces mots, tout simplement, comme le rite ou la démarche, le diplôme ou le certificat. Commençons donc notre exploration par l'étymologie.

Portons notre attention sur deux langues traditionnelles que sont la langue chinoise et la langue française. Nous traduisons ces deux mots « *apprentissage* » et « *apprendre* » ainsi en chinois : « 学习 » (xué xí en pinyin), qui est soit un nom soit un verbe. Si nous disons par exemple « 学习对每个人都是必须的 » (xué xí duì měi gè rén dōu shì bì xū de), nous le traduirons par « l'apprentissage doit être nécessaire pour tout le monde » et si nous disons « 我学习了这个新方法 » (wǒ xué xí le zhè gè xīn fāng fǎ), nous pourrions le traduire par « j'apprends cette nouvelle méthode. » Dans le dictionnaire « 现代汉语词典 » (Larousse en chinois), « 学习 » est défini ainsi : premier sens « 从阅读、听讲、研究、实践中获得知识或技能 »²² ; deuxième sens « 效法 » (imiter) Maintenant regardons séparément ces deux caractères « 学 » et « 习 ».

En suivant l'évolution du caractère « 学 » (Figure 4), nous voyons que ce caractère est formé de quatre éléments. A1 représente les mains, A2 nous montre des trigrammes (voir l'ouvrage 易经 Yi Jing) qui symbolisent la croisée des savoirs et le changement des connaissances illimitées. A3 représente une maison ou un institut. Enfin le dernier élément stylise, tout en bas du caractère (voir B), une « personne » ou mieux « un enfant ». Ainsi, si nous combinons ces quatre éléments pour expliquer ce caractère, nous voyons un enfant, dans une maison, qui reçoit le savoir d'un adulte, et le tout rend de façon originale l'idée de l'apprentissage.

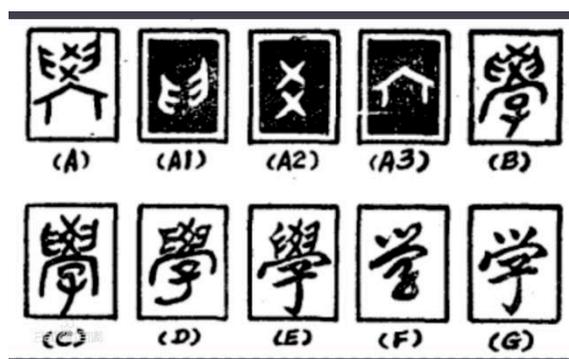


FIGURE 4- ÉVOLUTION DU CARACTÈRE « 学 » (XUE)

²² Notre traduction personnelle : « l'acquisition des connaissances et des stratégies à travers la lecture, l'écoute, la recherche et la pratique. »

L'évolution du caractère « 习 » (xí) nous montre bien qu'au début, ce caractère se divisait en deux éléments : en haut « 羽 » qui symbolise les plumes des oiseaux et, en bas, « 日 » qui est souvent traduit par « journée ». Le poète chinois Guo Moruo donne une explication de ce caractère dans son ouvrage « 卜辞通纂考释 » en proposant cette interprétation : « les oiseaux pratiquent le vol dans la journée ». Et cela correspond exactement au discours de Confucius : « 学而时习之，不亦说乎 »²³ S'inspirant des oiseaux qui volent nombre de fois par jour et qui, faisant cela, s'exercent en répétant les mêmes mouvements afin de garder la maîtrise de cette capacité, ce caractère a donc pour sens la révision.²⁴ Nous basant sur les explications ci-dessus, nous pouvons conclure que l'apprentissage est vu comme la transmission des connaissances de l'enseignant à l'apprenant. Mais il est aussi un processus pratique qui pousse à faire des expériences. Si nous associons ces deux caractères, nous voyons que « 学 » se place devant « 习 ». Nous pouvons alors formuler l'hypothèse que « 学 » est la prémisse de « 习 », ce qui souligne que la pratique et la répétition, autrement dit la transmission des connaissances, est une condition préalable à l'expérience et à la pratique. Dans le processus de « 习 », nous pouvons examiner les choses que nous avons apprises (le processus de « 学 »), puis les développer et nous approprier de nouvelles connaissances.

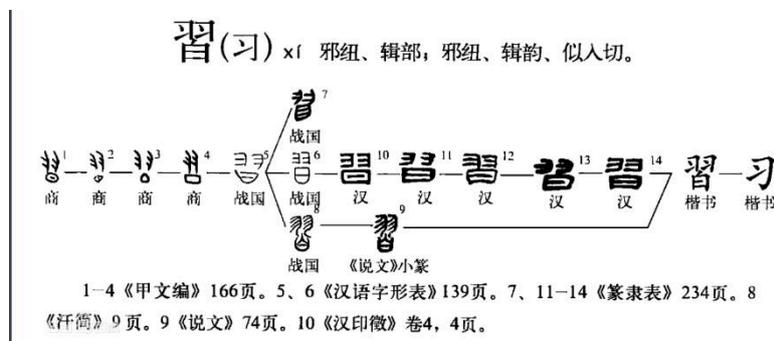


FIGURE 5- ÉVOLUTION DU CARACTÈRE « 习 » (XÍ)

Dans le dictionnaire encyclopédique *Le Grand Larousse*, nous découvrons que les deux verbes « apprendre » et « appréhender » viennent du même verbe latin « apprehendere », qui évoque l'idée de se saisir de quelque chose.

²³ « 学而时习之，不亦说乎(xué ér shí xí zhī, bú yì yue hū) nous le traduisons comme suit : « N'est-ce pas un grand plaisir que d'étudier et de pratiquer ce que vous avez appris ? »

²⁴ Encyclopédie chinoise : L'évolution et la signification des caractères « 学习 », consulté le 20-11-2021 <https://baike.baidu.hk/item/%E7%BF%92/6566909>

Une définition du verbe « appréhender » est « saisir intellectuellement, comprendre comme par exemple, appréhender toute la complexité du réel ». Le verbe « apprendre » est, quant à lui, défini ainsi : « acquérir la connaissance et la pratique, ou communiquer un savoir, une information ». L'« apprentissage » se voit donc comme l'action d'apprendre, un processus d'acquisition, par tout être vivant, de connaissances ou de comportements nouveaux, sous l'effet d'interactions avec l'environnement. Selon *L'Encyclopédie Universalis*, trois formes élémentaires de l'apprentissage existent, qui sont: le phénomène d'accoutumance (ou d'habitude) S-R, le conditionnement instrumental, ou opérant, et l'apprentissage par cœur. Nous voyons alors qu'il existe un point commun aux définitions chinoise et française du mot « apprentissage ». D'un côté, ce mot souligne un processus d'acquisition des connaissances. De l'autre côté, il indique, non seulement les connaissances, mais également l'importance de leur pratique. Notons que la définition française de ce mot évoque, de plus, la situation, l'environnement et l'interaction dans le processus d'apprentissage.

Des recherches antérieures faites en sciences humaines nous montrent que certains chercheurs, souvent des chercheurs behavioristes considèrent tout simplement l'« apprentissage » comme un changement ou une modification du comportement à travers la connexion entre stimulus et réaction/réponse. (Bourgeois, 2011; R. M. Gagné, 1970; Hilgard & Marquis, 1940; Robert, 1970) Pourtant, les changements qui se produisent à la suite de l'apprentissage ne concernent pas seulement le comportement, mais aussi l'expérience et la prise de conscience potentielle pouvant contribuer à un changement de comportement qui ne se manifeste pas immédiatement dans le comportement, d'où l'expression anglaise « Learning by doing ».

Dans le cadre d'une activité de lecture, par exemple, les connaissances et la compréhension du lecteur changent, mais le comportement ne se laisse pas paraître nécessairement immédiatement, alors que dans d'autres activités menées plus tard, ces connaissances peuvent entrer en jeu.

Dans le processus d'apprentissage, l'expérience a également changé. L'expérience est le moteur du comportement. Cela nous fait penser à certains chercheurs qui donnent, de l'apprentissage, des définitions qui soulignent l'importance de l'expérience et de la pratique. L'apprentissage est, par exemple, considéré comme un processus de transformation au niveau de l'action et de la réaction. (Bourgeois, 2011, p.25) Les changements de comportement causés par l'apprentissage peuvent être

démontrés par une comparaison des performances comportementales avant et après l'apprentissage. Ces changements ne sont pas temporaires. Ils peuvent durer un certain temps. Par exemple, le développement de certaines capacités ou les changements d'attitude, d'intérêt, de valeur et d'autres dispositions dureront plus longtemps, et ces changements pourront intervenir différemment selon les individus.

Un dicton chinois affirme qu'« Il y a mille Hamlet dans les yeux de mille lecteurs ». Cette même phrase pourrait être interprétée de façon différente par différentes personnes (à cause du contexte, du ton de la voix, de l'intonation ou du sens). Un autre exemple est « Vase de Ruben » nous explique également ce proverbe. Le fait de voir une personne ou une tasse dans l'image dépend entièrement du fait que l'on regarde la figure ou l'arrière-plan, ou que l'on regarde le tout ou seulement des éléments. Différentes images émergeront avec des significations différentes. Nous voyons bien que l'apprentissage n'est pas seulement le fait de pratiquer, de stimuler, ou bien d'expérimenter, d'acquérir des connaissances. Il nous faut nous concentrer sur la situation, l'environnement et les interactions.

Certains chercheurs ont fait des expériences dans le but de mettre en évidence l'importance de l'environnement. À la fin d'une série d'expériences impliquant des chimpanzés, Kurt Koffka et Wolfgang Köhler « *insistent sur le rôle central de l'activité mentale du sujet dans l'apprentissage et, plus généralement, dans ses interactions avec l'environnement.* » (Bourgeois, 2011, p.29) Ces deux psychologues allemands nous démontrent deux points essentiels concernant l'apprentissage. Premier point, l'apprentissage est un processus d'erreur-observation-compréhension. Le chimpanzé observe, établit un lien entre différents éléments, puis atteint son but. Deuxième point, l'apprentissage implique la restructuration progressive d'anciennes structures et l'émergence de nouvelles structures dans l'expérience perceptive. Au début, le chimpanzé tente d'utiliser un bâton pour prendre une banane, puis il refait cette action avec une canne, elle aussi malheureusement trop courte. Le lendemain, il attache ensemble le bâton et la canne. À ce stade, nous voyons que pour acquérir des connaissances complexes, il nous faut interagir avec l'environnement. Par conséquent, dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère, nous devons bien saisir, lors d'une discussion, le contexte et la situation du moment, pour différencier et filtrer les mots ayant des sens différents, et pour pouvoir mieux les utiliser par la suite. Dans tous les cas, l'apprentissage consiste non seulement à forger des

habitudes par la pratique et le renforcement, mais aussi à engranger des connaissances par la compréhension et grâce aux situations.

La pédagogue Célestin Freinet fait intervenir la notion de tâtonnement expérimental (Régnier, 1988, 1994, 1996), qui « *constitue (...) un ensemble de techniques d'investigation et de démarches de réflexion que se construit un individu avec l'aide de l'enseignant, d'un pair ou d'un outil.* » (Freinet, 1920, cité par Régnier)²⁵ Ce qu'il écrit nous montre que l'apprentissage est un processus d'autoréflexion, une expérience unique et un processus collaboratif.

Lorsque nous parlons de l'apprentissage, nous ne pouvons pas ignorer deux théories fréquemment citées en sciences de l'éducation et de la formation, à savoir le *constructivisme* et le *socio-constructivisme*. Le psychologue suisse Jean Piaget, un des pionniers du développement cognitif, a construit des théories articulées sur les concepts de schèmes, organisation, assimilation, accommodation et adaptation, et concernent principalement l'interaction et l'environnement. Les enfants apprennent plus vite et plus durablement lorsqu'est maintenue une relation interpersonnelle amicale entre les partenaires, et qu'ils se manifestent avec dynamisme. Soulignons que ce bénéfice d'interaction sociale dépend surtout des caractéristiques des tâches données à faire aux enfants, du dispositif de régulation. (Bourgeois, 2011, p.34) Le psychologue russe Lev Vygotski, soulignant l'interaction entre le développement humain et la culture sociale, propose ainsi que l'apprentissage humain dépende du contexte social, car c'est avant tout un processus social. Il précise que l'outil d'apprentissage peut être matériel (ordinateur) ou symbolique (forme de la langue) et qu'il exerce une influence importante sur la pensée de l'individu, voire son développement cognitif. (Bourgeois, 2011, p.35-36)

Aujourd'hui, nous défendons fermement l'esprit d'innovation et la capacité pratique, et l'apprentissage a pris un nouveau sens. Des mots tels que « enquête » et « innovation » secouent les esprits, ébranlent l'inertie et la réflexion des gens. Des chercheurs contemporains proposent rarement des théories générales de l'apprentissage. En revanche, ils définissent l'apprentissage plutôt dans des limites, soit dans une discipline (apprentissage de la langue), soit dans un contexte particulier

²⁵ Régnier. J-C, *Didactique des mathématiques et de la statistique*, approche didactique des mathématiques : https://www.adatic.fr/JCR/lang/joao_claudio/3PAED016/ouvrage/DDMS_JCR_PARTIE7s.pdf (p.20-21)

(apprentissage formel ou informel, apprentissage compétitif, individuel, social ou coopératif). L'apprentissage est souvent en lien avec la cognition, l'interaction, l'émotion d'un individu, et tout cela joue un rôle essentiel dans le processus.

Jean-Jacques Rousseau, pédagogue et philosophe français, écrit dans son traité sur l'éducation, « Émile ou de l'éducation », le passage suivant : « *En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme ; tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit, et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne. [...]* ». (Rousseau, 1762, p.52) Le but ultime de l'apprentissage est de faire de l'apprenant une personne. L'apprentissage est un processus social, celui par lequel les personnes communiquent entre elles dans des situations de vie en société et acquièrent activement, et consciemment, une expérience sociale personnelle. L'apprentissage utilise le langage comme outil pour transmettre la richesse des connaissances accumulées, au fil du temps, par la société humaine. L'expérience indirecte héritée des générations précédentes, dont les personnes s'imprègnent en apprenant, dépasse de loin l'expérience directe acquise par l'individu. Dit autrement, l'apprentissage n'est pas qu'un acte individuel, mais il est aussi un acte social, un processus grégaire qui se déroule dans le contexte des interactions humaines, du dialogue, de la communication et de la coopération. Il est également une pratique sociale contextualisée, un aspect de la contextualisation culturelle et historique. Dans les paragraphes suivants, il nous faut donc présenter la coopération et sa relation avec l'apprentissage.

2.1.2. Notions de coordination, collaboration et coopération

Il arrive souvent que l'on confonde ces trois mots : *coordination*, *collaboration* et *coopération*. Dans ce paragraphe, nous allons d'abord distinguer ces trois mots du point de vue de l'étymologie. Puis, nous nous attacherons à décrire et à analyser la relation entre ces deux derniers termes, *collaboration* et *coopération*, dans un cadre précis qui est celui de la recherche dans le champ pédagogique.

Le mot « *coordination* » vient du bas latin « *coordinatio*, -onis ». Différentes significations lui sont données dans des domaines divers. Nous nous concentrons ici sur la signification de ce mot dans

sa relation avec « *coopération* » : « *Action de coordonner ; harmonisation d'activités diverses dans un souci d'efficacité* ».

Le mot « *collaboration* » vient du latin médiéval « *collaboratio, -onis* », et est défini comme l'« *action de collaborer, de participer à une œuvre avec d'autres* ». Le mot « *coopération* » vient du latin ecclésiastique « *cooperatio, -onis* ». Il est vu comme l'« *action de coopérer, de participer à une œuvre commune ; collaboration, concours* ». En ce qui concerne la définition de chacun de ces trois mots, le premier met l'accent sur l'intégration à différentes activités et sur l'efficacité, le deuxième met l'accent sur la participation et l'interaction avec d'autres personnes, et le troisième met l'accent sur la nature conjointe et coopérative des activités.

Le terme de « *coordination* » est employé lorsque l'on parle d'intégration dans des actions menées par les individus ou les organismes. Les différents acteurs lancent une interaction directe ou indirecte (des règles, des normes, etc.) qui permettent une action collective et cohérente. Dans ce processus, l'objectif et la mission d'un individu sont prévisibles. (Diaz, 2016, p.80 ; Michaux et al., 2011, p.216)

Les deux derniers mots « *collaboration* » et « *coopération* » se confondent quelquefois lorsqu'il est question de travail en commun, mais souvent ils sont comparés et dissociés par les chercheurs si l'on prend des exemples comme l'*interaction coopérative* ou *collaborative*, l'*apprentissage collaboratif* ou *coopératif*, etc. (Baron et al., 2020; Baudrit, 2005, 2007e; Bruffee, 1995; Connac, 2017, 2021; Diaz, 2016) Cela va nous permettre de mettre en évidence ce qui lie et ce qui distingue ces deux concepts, notamment en termes de sciences de l'éducation.

Dans ces deux démarches où les acteurs travaillent ensemble, nous voyons bien qu'il existe une interdépendance réciproque entre eux dont le but est d'atteindre leur objectif. L'enseignant-chercheur Sylvain Connac (2021) considère la collaboration comme l'ensemble des situations coopératives. La collaboration se constitue des travaux individuels coordonnés, mais « *avec la collaboration, il y a un intérêt qui peut être à la fois solidaire et égoïste.* » (Connac, 2017, p.21). Alain Baudrit (2007) évoque la coexistence de ces deux concepts lorsque les élèves sont concernés par une activité commune. Cependant dans la collaboration, « *l'examen des relations sociales asymétriques est privilégié.* » (Baudrit, 2005, p.16-17) Certains chercheurs, dont Mark Windschitl et Damon, ont divisé la

collaboration en deux catégories, et ceci a été expliqué dans un livre d'Alain Baudrit (2009), à savoir la *collaboration contradictoire* et la *collaboration constructive*. L'objectif final est de bien enrichir les connaissances et d'améliorer les compétences. Mais la collaboration contradictoire est basée sur des divergences de chacun, alors que la collaboration constructive souligne plutôt l'angle associatif moins antagoniste pour coconstruire des connaissances.

Le développement du concept de coopération s'est remarqué particulièrement dans le mouvement « *Éducation nouvelle* ». Nous voyons bien que la coopération fait partie des cinq piliers de la *Pédagogie Freinet*, puisqu'elle « *facilite l'apprentissage de chacun et augmente la richesse du groupe.* » (Cieutat et al., 2021; Rouiller & Lehraus, 2008) En effet, la coopération n'est pas seulement un but, mais aussi un processus et un moyen. Elle s'appuie premièrement sur un groupe collectif, dans lequel les membres hétérogènes échangent, partagent des connaissances et des ressources. Dans ce processus, la relation interpersonnelle entre individus est moins interdépendante et plus symétrique. On y souligne davantage l'altruisme par rapport à la collaboration. (Baudrit, 2007e; Connac, 2021; Galindo, 2020) Pourtant, ce n'est pas parce que l'altruisme et la relation symétrique sont privilégiés que la compétition entre individu disparaît pour autant. La coopération se divise en *coopération compétitive* et *coopération simple*. La coopération compétitive pourrait être supérieure à la coopération simple lorsqu'elle stimule la motivation des apprenants, mais cela pourrait produire également des effets négatifs, creusant alors l'écart entre les individus, ce qui pourrait finalement mener à l'échec de l'activité commune. (Baudrit, 2005; R. E. Slavin, 1977)

Dans la classe coopérative, il existe normalement deux types de fonctions, à savoir la *fonction d'enseignant* et la *fonction d'étudiant* ou *d'élève*. Mais pour la coopération entre enfants, en plus de l'enseignant qui est responsable de sa charge, nous rajoutons les référents et les surveillants qui ont également le groupe ou la classe sous leur responsabilité. L'accent est davantage mis sur le rôle joué par l'enseignant, sur les règles fixées et les sanctions appliquées, pour contrôler les attitudes et veiller au bon comportement des membres du groupe. En revanche, en ce qui concerne la coopération entre adultes, certains éléments, comme les sanctions, sont relativement implicites vu que les adultes ont davantage de motivation et d'autonomie. Les enseignants se concentrent sur la transmission des

connaissances. Le transfert et le contre-transfert (processus inconscient) existent également dans la coopération entre adultes.

En conclusion, la coopération et la collaboration sont les prémisses de la coordination. Il est évident que les divergences entre collaboration et coopération ne sont pas négligeables. Ces divergences se rencontrent principalement dans la constitution du groupe, les relations interpersonnelles ainsi que dans l'objectif des tâches.

Des deux livres de Sylvain Connac, « *La coopération entre élèves* » sorti en 2017 et « *Coopération et évaluation : Pour ne décourager aucun élève* » sorti en 2021, nous avons tiré quelques points intéressants. En 2017, Connac est d'avis que la coopération comporte différentes formes, y compris l'aide et le tutorat. Le croisement entre la coopération et la collaboration est l'entraide et le travail en groupe. La collaboration met l'accent sur la solidarité des individus lorsqu'ils réalisent un même projet. La coopération focalise plutôt la générosité lorsqu'une activité collective est effectuée. En 2021, il rajoute les formes de coopération comme l'entraide, le travail en atelier. Selon lui, la collaboration ne se concentre plus sur la solidarité mais plutôt les performances des individus, qui achèvent leur mission pour une même réalisation du projet. Par contre, la coopération implique des actions combinées. La zone de croisement entre la collaboration et la coopération est remplacée par le travail en équipe et le travail de groupe. Nous remarquons que, cette fois-ci, l'entraide et le travail en groupe ne sont catégorisés que dans le cadre de la coopération. Cela nous conduit à réfléchir sur la différence entre le l'équipe et le groupe, et la différence entre le travail en équipe et le travail en groupe.

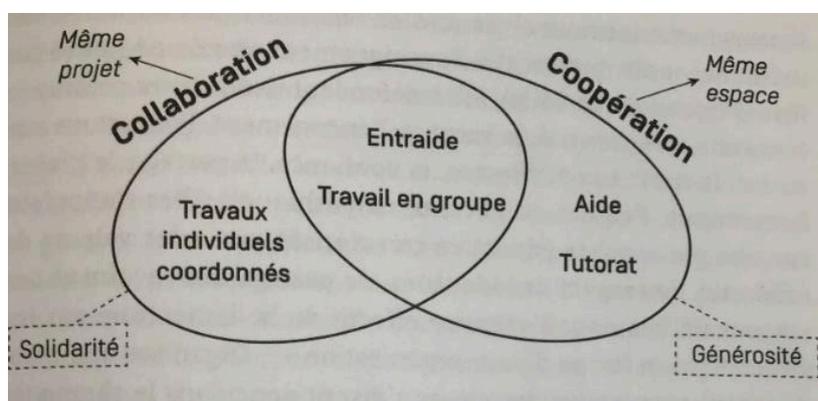


FIGURE 6- DIFFÉRENTES FORMES DE COOPÉRATION ET DE COLLABORATION (SOURCE : LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES, CONNAC, 2017, P.21)

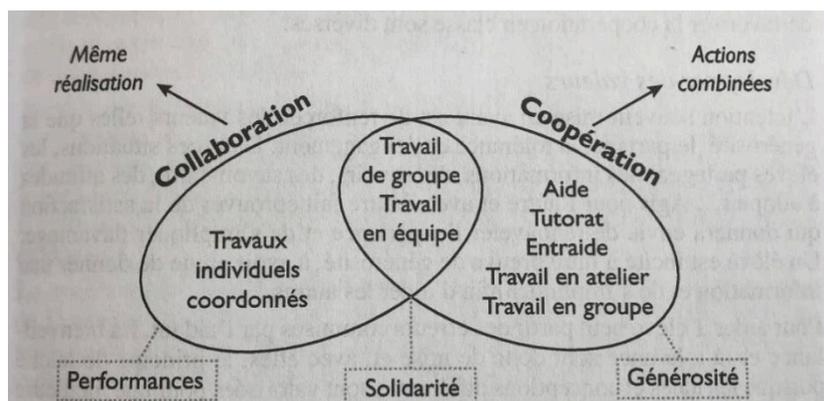


FIGURE 7- DIFFÉRENTES FORMES DE COOPÉRATION ET COLLABORATION (SOURCE : COOPÉRATION ET ÉVALUATION : POUR NE DÉCOURAGER AUCUN ÉLÈVE, CONNAC, 2021, P.17)

2.1.3. Notions de groupe et d'équipe

Certains chercheurs sont convaincus que le groupe et l'équipe ne représentent pas la même chose, pourtant il existe malgré tout un lien entre eux. Une explication de ces deux notions s'avère donc nécessaire, suivie d'une explicitation de leur exploitation et de la façon de les dynamiser dans le cadre de l'apprentissage.

Dans certains cas, nous ne voyons pas de différence entre ces deux termes, et nous les abordons souvent ensemble. La lecture d'auteurs qui se sont intéressés à cette question nous permet de bien cibler leur convergence et leur divergence. Au niveau de leur convergence, ces deux termes décrivent une situation où les individus travaillent ensemble pour atteindre un but commun. Il s'agit donc de deux types de coopération qui se présentent sous la forme d'une organisation (statut organisationnel ou hiérarchie organisationnelle) dans laquelle nous voyons des interactions, de la participation, des discussions, la répartition des tâches, c'est-à-dire une vie collective entre membres. Sylvain Connac considère l'équipe comme un groupe spécialement constitué. Dans ce sens, certains chercheurs proposent la notion de « groupe d'apprentissage » dérivé de la « communauté d'apprentissage » dans laquelle, les membres se réunissent pour partager leurs connaissances, résoudre les problèmes rencontrés et achever les missions d'apprentissage soit collectives soit individuelles. (A. L. Brown & Campione, 1995 ; Cristol, 2017 ; Maphalala, 2017)

Une telle communauté d'apprentissage demande que les apprenants partagent une vision collective. Elle permet aux membres de se retrouver dans une appartenance émotionnelle afin de pouvoir utiliser leurs connaissances respectives et ainsi nourrir leur collaboration en travaillant

ensemble pour atteindre les objectifs. Elle favorise de plus une approche interactive et collaborative (coopérative) de l'apprentissage. Au sein de la communauté d'apprentissage se dégage une atmosphère de démocratie et d'égalité. En outre, la communauté d'apprentissage met en œuvre une combinaison de méthodes d'évaluation qui permettent une évaluation multidimensionnelle de la participation des élèves, de leurs attitudes émotionnelles, de leur sens coopératif, de leurs aptitudes à communiquer et de leurs compétences linguistiques.

Quant au groupe d'apprentissage, il s'agit là d'une notion qui a été développée par Philippe Meirieu et a été décrite, par la suite, par Alain Baudrit (2007), et Yviane Rouiller et Katia Lehraus (2008), comme « *un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de façon à ce que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre* » (Meirieu, 1996, p.15)

Nous pouvons voir ici deux éléments clés dans la composition d'un groupe d'apprentissage, à savoir l'attribution des tâches et la réalisation des objectifs, qui sont également des éléments essentiels pour soutenir la coopération entre les membres du groupe. Philippe Meirieu souligne, dans son article « *Groupes et apprentissage* », que dans le cadre de l'apprentissage, il est permis aux apprenants de réaliser leurs tâches en autonomie, de communiquer les uns avec les autres, de s'unir par affectivité, et de compléter et parfaire leurs compétences. Dans le groupe d'apprentissage, la véritable coopération consiste en l'interaction sociale et la participation des individus.²⁶

En ce qui concerne le regroupement, les chercheurs ont des opinions différentes. Diane Diaz a proposé « *les groupes d'affinité* », « *les groupes de besoin* », « *les groupes de niveau* » et « *les groupes hétérogènes* ». (Diaz, 2016, p.76-77) La maître de conférences en didactique Catherine David-Lodovici et sa collègue Dominique Abry-Deffayet ont fait la distinction entre le regroupement en classe entière et le travail en petits groupes pour une classe à multi-niveaux. Pour le travail en petits groupes, nous avons des sous-groupes, composés de 3 ou 4 apprenants, de niveau homogène, hétérogène ou en binôme (David-Lodovici & Abry-Deffayet, 2018, p.78-104). Sylvain Connac et

²⁶ Phillippe Meirieu : Groupes et apprentissages (consulté le 14-05-2022)
<https://www.meirieu.com/ARTICLES/groupeSetapprentissage.pdf>

Alain Baudrit estime, eux, que la taille la plus appropriée pour le travail en groupe est de 3 à 6 personnes. (Baudrit, 2007e; Connac, 2021)

Mais revenons à ce qui différencie « *groupe* » et « *équipe* ». Nous allons expliquer cette différence selon trois critères : le *niveau d'interdépendance*, la *durée de travail* et la *difficulté des tâches pédagogiques*. (Cieutat et al., 2021 ; Connac, 2017; David-Lodovici & Abry-Deffayet, 2018; Diaz, 2016; Galindo, 2020)

Dans une équipe, les membres sont positivement interdépendants, ce qui se voit dans la répartition des tâches et dans le projet partagé. Cette interdépendance est relativement plus grande que dans un groupe où l'interdépendance est plutôt réduite. Il nous semble que dans un groupe, il est possible d'écouter des voix discordantes, de proposer des points de vue en désaccord avec d'autres, alors que dans une équipe, le temps est passé à chercher un consensus pour aboutir à un accord. La distinction entre ces deux notions se voit également par la complexité de la tâche pédagogique ainsi que dans le temps passé pour achever les missions. Dans une équipe, les projets partagés sont discutés, ce qui fait que les missions sont plus complexes à se construire puis à être menées, et que les membres ont une vie collective qui se prolonge, alors que dans un groupe, le temps mis à se s'accorder pour surmonter les obstacles et résoudre les problèmes pour arriver à un consensus sur la mission est plus bref. De ces constatations, nous voyons, de façon claire, la différence entre le *travail en groupe* et le *travail en équipe*.

Sylvain Connac (2017) fait aussi une distinction entre « *travail en groupe* » et « *travail de groupe* » dans son livre « *Coopération entre élèves* ». Le *travail en groupe* et le *travail de groupe* sont, tous les deux, des productions communes et groupales avec cette différence que le *travail de groupe* était conçu à une « *époque où l'accent était mis sur l'action communautaire* » (Stern, 2003, p.152), et où l'interaction entre membres était nécessaire, et c'était alors le travail de tous les membres de consolider et de renforcer les points communs des individus, alors que le *travail en groupe*, loin des considérations communautaires, autorise l'hétérogénéité des individus, dont l'objectif peut être cohabité dans une microsociété (Stern, 2003), et « *l'interaction est possible mais pas obligatoire, le travail individuel est autorisé.* » (Connac, 2017, p.28)

Cela est en lien avec notre recherche, qui concerne davantage le cadre de l'université dans lequel les étudiants doivent réaliser un ou plusieurs projets dans le but de les exploiter et d'en faire leur analyse, à la fin du semestre ou de l'année universitaire, tout en soulevant des questions qui auront émergées durant leurs recherches. Il s'agit donc là d'un travail en équipe où la discussion s'engage dans des débats en cours. Et ce processus, dans une certaine mesure, accompagne l'apprentissage autonome, ce qui veut dire que l'enseignant laisse les étudiants réfléchir et travailler seuls avant que la discussion et la coopération ne commencent. Dans ce cas-là, nous parlerons plutôt de « travail en groupe » que de « travail de groupe ».

Contrairement aux élèves des écoles primaires et secondaires, nous constatons que les étudiants, à l'université, sont souvent réunis comme suit :

-- Regroupement en fonction des sujets qui les intéressent : Les étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études et leurs recherches universitaires cherchent souvent à travailler avec des étudiants partageant leurs centres d'intérêt.

-- Regroupement en fonction des relations interpersonnelles : Certains étudiants choisissent de former des groupes avec les étudiants qui leur sont proches, et/ou avec lesquels ils ont pu déjà travailler et dont ils connaissent alors parfaitement le rythme de travail.

-- Groupe librement constitué : Dans l'enseignement supérieur, il est souvent difficile pour les enseignants d'avoir, dès le premier jour, une idée bien précise de la personnalité, des passe-temps et des centres d'intérêt des étudiants. Permettre aux étudiants de former des équipes libres leur permet alors de choisir les partenaires idéaux selon leurs affinités, leurs préférences, leurs besoins et leurs objectifs, leur motivation et leur enthousiasme pour apprendre.

-- Regroupement automatique par nationalité et/ou langue maternelle : Lorsque l'enseignant laisse les étudiants se regrouper par eux-mêmes, nous pouvons voir parfois, dans certaines classes de langue en France, des étudiants préférant rester avec leurs compatriotes ou avec des étudiants qui parlent leur langue. Ce genre de conduite les détourne de l'objectif initial qui les a fait venir en France, à savoir apprendre la langue française et la culture française. Heureusement que nous pouvons voir des étudiants choisir de travailler avec des étudiants venant d'autres pays pour échanger, et ainsi

développer leur regard critique, s'ouvrir à d'autres modes de pensée et se confronter à d'autres façons de voir et d'analyser les choses.

-- Regroupement imposé par le professeur en fonction du placement ou de la nationalité : Dans ce cas, le groupe est constitué de façon aléatoire par le professeur en fonction du placement des étudiants. Dans certaines classes de langue cependant, les professeurs composent le groupe de sorte que les étudiants étrangers puissent travailler avec d'autres étudiants étrangers.

-- Regroupement en binôme : La composition dyadique ressemble à de l'entraide. Dans ce mode de fonctionnement, chaque étudiant a l'opportunité de prendre la parole, de participer et de coopérer avec son partenaire, même si, dans le binôme, l'un des partenaires a des compétences inférieures. C'est là un avantage par rapport aux autres regroupements. Ainsi, l'activité consistant à dialoguer à deux permet aux deux étudiants de s'entraider, de s'encourager mutuellement, de bien construire leur conversation et de progresser ensemble.

Comme nous l'avons dit, l'apprentissage est un processus social. Les termes de « *groupe* » et d'« *équipe* » recouvrent tous deux l'idée fondamentale de coopération. L'ancienne communauté d'apprentissage et la notion récente de groupe d'apprentissage ont tous deux pour objectif d'étudier la relation intrinsèque entre la coopération et l'apprentissage, et constituent donc le concept que nous aborderons ensuite, à savoir l'apprentissage coopératif.

2.2. Autour de la notion d'apprentissage coopératif

Dans ce paragraphe, les aspects suivants seront présentés. Nous aborderons tout d'abord la définition de l'apprentissage coopératif en introduisant son usage dans la Chine ancienne et en Occident. Nous présenterons ensuite les raisons, les phases et les facteurs essentiels de l'apprentissage coopératif. Puis, les compétences que les étudiants se doivent de posséder et d'acquérir lors de l'apprentissage coopératif, les problèmes psychologiques que les étudiants pourraient rencontrer au cours de l'apprentissage coopératif. Enfin, les méthodes, les classifications et les applications de l'apprentissage coopératif, le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage coopératif, les avantages et les limites de l'apprentissage coopératif. Et pour finir, la relation entre l'apprentissage coopératif et l'interculturalité.

2.2.1. Retour sur quelques recherches antérieures

Portons d'abord notre attention sur l'origine de l'apprentissage coopératif, qui est apparu en Chine et en Occident il y a fort longtemps. Il va de soi de présenter ensuite les théories qui ont fondé ce concept, à savoir l'apprentissage coopératif, ainsi que les recherches antérieures et de terminer en nous penchant sur la situation actuelle des recherches.

2.2.1.1. Origine en Chine, en France et aux Etats-Unis

Les premières théories sur l'apprentissage coopératif dans l'éducation ont apparu dans la Chine ancienne. Il y a plus de deux mille ans, dans le livre des rites, (礼记 *Lǐ jì*) l'apprentissage coopératif était présenté ainsi : « 独学而无友，则孤陋寡闻。 »²⁷ (dú xué ér wú yǒu , zé gū lòu guǎ wén) Cette description montre l'importance de la discussion entre individus, de la force des énergies réunies contre les faiblesses de chacun, de l'apprentissage mutuel, et des échanges des expériences et des conseils dans le seul but d'optimiser l'efficacité de l'apprentissage.

En Occident, au premier siècle avant J.-C, le pédagogue latin Quintilien estimait que « *l'orateur doit, avant tout, s'accoutumer de bonne heure à ne point redouter l'aspect des hommes, et à ne point s'ensevelir dans l'ombre d'une vie solitaire. Son esprit est fait pour être toujours en activité et se nourrir de pensées généreuses.* » (Quintilien, 1829, Tome I, traduit par C. V. Ouizille, p.47-49) Quintilien affirmait qu'apprendre pouvait assurément bénéficier de l'apprentissage mutuel. Quintilien a toujours cru en l'idée qu'en apprenant ensemble, nous pouvions nous entraider. Encouragez-vous mutuellement, c'est ce qui favorise l'apprentissage et améliore les performances, aurait-il pu dire. Les orateurs, à toutes les époques, ont cette tendance à l'arrogance qui rouille leur faculté de penser, mais aussi à bien se sentir lorsqu'ils se trouvent seuls dans un environnement d'apprentissage sans personne à qui ne se mesurer ni se comparer.

Deux éminents pédagogues, l'un de la Chine moderne et l'autre de l'Occident, ont proposé des théories considérées par les chercheurs anciens comme ayant inspiré le concept de l'apprentissage coopératif. Dans la Chine moderne, le célèbre éducateur Tao E11gzhi (陶行知 *táo háng zhī*, 1891-1946) a développé deux concepts qui sont tous deux étroitement liés à l'apprentissage coopératif : « *La*

²⁷ « Celui qui étudie seul sans compagnons, n'a personne pour l'aider ; son intelligence ne se développe pas, et il n'acquiert pas d'érudition » (traduit par Couvreur, Séraphin, Tome II, Chapitre XVI, phrase 12, 1899, p.36)

vie est éducation » (生活即教育 shēng huó jí jiāo yù) inspiré de John Dewey et « *Le petit modèle des enseignants* ». (小先生制 xiǎo xiān shēng zhì) Le premier concept porte sur la réalité de la vie quotidienne qui est mise en œuvre dans l'éducation. Autrement dit, l'éducation évolue en fonction des besoins de la vie. (Tong, 2020, p.22) L'idée que l'éducation fait partie, à tout moment, de la vie s'applique également à l'apprentissage des langues étrangères. Les étudiants en langue française sont influencés, consciemment ou inconsciemment, par la culture, le comportement et la façon de penser des Français dans leurs conversations et leurs échanges quotidiens, et cette subtile éducation est omniprésente dans leur vie. Comme les étudiants sont des personnes qui sont également dans l'apprentissage de la vie, c'est le travail de l'enseignant de leur apprendre à trouver leurs marques dans la vie. Et nous voyons alors ce « petit modèle des enseignants » qui reflète les techniques des enfants qui vont apprendre aux adultes et à leur famille, ou à leurs camarades, ce qu'ils ont appris à l'école ou dans leur quotidien. Tout cela constitue la pensée de l'apprentissage coopératif. Presque à la même époque, John Dewey proposait deux concepts, à savoir, « *L'éducation est un processus de la vie* » et « *Apprendre en faisant* » (Dewey, Credo, cité par Go, 2013, p.165-166), en soulignant que « *l'éducation doit être conçue comme une reconstruction continue de l'expérience* ». (Dewey, Credo, cité par Go, 2013, p.166)

L'apprentissage est un acte social. Ce n'est que par l'interaction et la communication avec les autres qu'il peut être plus efficace. (Go, 2013, p.169) Ces deux concepts concernent l'éducation démocratique, et l'accent est par conséquent mis sur la pratique et l'expérience dans la société. À l'école de Dewey, des projets se construisent de manière coopérative pour développer l'autonomie et la compétence des individus. (Rozier, 2010) Ces concepts nous conduisent alors à mettre en évidence le lien avec le plan Dalton, du nom de la ville de Dalton aux États-Unis, qui est la première méthode de pédagogie différenciée créée par la pédagogue Helen Parkhurst, et ses deux principes qui sont la liberté et la coopération. (Carde, 1923; Parkhurst et al.,1922) Ce plan qui consiste en le traitement individuel et différencié de chaque enfant, axé sur la coordination des activités d'enseignement et d'apprentissage, a jeté également les bases qui a fait naître le concept d'apprentissage coopératif. Au cours de nos lectures sur ce sujet, nous avons également constaté que deux théories ont été essentielles

à la formulation de l'apprentissage coopératif : l'*Instructional Goal Structure* de Deutsch et le *constructivisme* de Jean Piaget.

2.2.1.2. *Théories fondamentales de référence : Structure des objectifs pédagogiques (Instructional Goal Structure) de Morton Deutsch, des frères David et Roger Johnson, et le constructivisme de Jean Piaget et de Lev Vygotsky*

Dans une classe, nous avons trois cadres d'apprentissage. Plus précisément, les étudiants travaillent selon trois modalités : la modalité compétitive, la coopérative et l'individuelle. La modalité coopérative est depuis longtemps considérée comme la plus efficace des trois quant aux relations interpersonnelles, à la motivation et à la réussite scolaire. (Deutsch, 1949 ; D. W. Johnson & Johnson, 1974 ; Reverdy, 2016) La théorie *Instructional Goal Structure*, qui s'appuie sur la théorie de la motivation de Kurt Lewin, a été proposée tout d'abord en 1949 par Morton Deutsch dans l'article « *A theory of cooperation and competition* » (La théorie de la coopération et de la compétition, trad. pers.), puis développée par les frères David et Roger Johnson. Dans cet article, Deutsch se concentre sur la situation sociale coopérative et compétitive. Il nous dit que, dans une situation coopérative, les membres du groupe partagent un objectif commun et que ce n'est que lorsque tous les membres atteignent cet objectif que les individus eux-mêmes pourront atteindre leurs objectifs et réussir. Et si un membre du groupe n'atteint pas ses objectifs, alors les autres n'atteindront pas non plus les leurs.

Dans une situation coopérative, Deutsch propose en plus, dans ce même article, trois hypothèses :

- Substitutability : Le comportement des membres du groupe est interchangeable, et il est inutile de répéter un comportement uniforme.
- Positive cathexis : Le comportement d'un membre est très apprécié par les autres membres du groupe lorsqu'il pousse les autres membres à s'améliorer et les incite à atteindre leurs objectifs.
- Positive inducibility : Si un membre du groupe incite et pousse les autres vers l'objectif, les autres accepteront ses efforts et contribueront ainsi à répartir, ou à simplifier les actions du groupe, et à réduire les tensions.

Dans un groupe plus restreint, Deutsch discute aussi de l'impact de la situation coopérative et compétitive sur la fonction de groupe à savoir l'organisation, la motivation, la communication, l'orientation, l'efficacité, les relations interpersonnelles et les comportements individuels. La coopération permet une plus grande interaction entre les membres du groupe, qui s'aident et s'encouragent mutuellement, et chaque membre ressent un plus grand sentiment d'estime de soi et

d'acceptation par les autres membres, ce qui les motive davantage à accomplir les tâches et à accroître plus rapidement leurs niveaux de réussite. Au vu de ce qui vient d'être dit, elle est meilleure que la situation compétitive. Le genre de récompense sur la base de la réussite du groupe crée des relations interpersonnelles positives et permet aux membres du groupe de se renforcer socialement, en se faisant des louanges et en se donnant des encouragements, pour les efforts faits par leurs camarades du même groupe. Dans ces conditions, les membres du groupe doivent créer des relations interpersonnelles positives, en opérant d'une manière qui favorise à la fois leur propre réussite et celle de leurs partenaires.

En 1974, les frères Johnson ont développé cette théorie en proposant quatre structures d'objectifs, qui pourraient impacter les relations interpersonnelles des apprenants et les résultats scolaires sur le plan cognitif et affectif. Ces structures peuvent être mises en œuvre dans ces différentes situations d'apprentissage que sont la situation compétitive, coopérative, individualiste et la situation sans structure. Dans la situation coopérative, où l'interaction entre les élèves est indispensable, ceux-ci se manifestent plus positifs sur le plan affectif et plus faciles sur le plan du développement social. (D. W. Johnson & Johnson, 1974)

Durant les années 60-70, la théorie du constructivisme a dominé en psychologie développementale. Le constructivisme explore la nature de la connaissance, sa production et son acquisition, se focalisant sur l'étudiant en tant que créateur de connaissances et chercheur de questions. (Piattelli-Palmarini & Noizet, 2018) Reprenant les théories du développement cognitif, Jean Piaget propose cette hypothèse constructiviste qui dit que les structures cognitives sont construites par « *l'intériorisation et l'auto-organisation des actions par lesquelles l'enfant transforme son environnement.* » (Lautrey et al., 2007, p.7) D'un point de vue cognitif, Piaget met l'accent sur l'étudiant, qui joue un rôle central, et sur l'interaction dans le processus d'apprentissage. Les étudiants sont les sujets du traitement de l'information. Ils sélectionnent, traitent et manipulent activement les informations externes dans le but d'en tirer leur propre sens. En classe, les étudiants ont en général tendance non seulement à se comparer aux autres étudiants, mais aussi à prêter une attention particulière à l'attitude ou à l'évaluation que l'enseignant fait d'eux et des autres étudiants.

L'apprentissage est donc aussi un processus social interactif qui se déroule dans un contexte d'interactions et de coopérations entre pairs.

Le psychologue soviétique Lev Vygotsky affirme que la connaissance n'est pas simplement construite par l'individu, mais s'élabore dans le processus d'interactions avec quelqu'un d'une compétence supérieure. Dans un article, il nous donne l'exemple d'un enseignant qui se contentait de donner directement aux élèves les réponses (ou le processus pour y répondre). Ce faisant, les étudiants ne pouvaient qu'imiter, sans vraiment apprendre ou acquérir des connaissances, et étaient loin de pouvoir les utiliser pour répondre à des questions plus difficiles. (Vygotsky & Cole, 1978, p.88) Vygotsky introduira, par la suite, la notion de ZDP (Zone de Développement Prochain) qui est « *the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.* » (Cole et al., 1978, p.86)

Nous voyons que le processus d'apprentissage et d'éducation comprend deux niveaux : le niveau de développement actuel et le niveau de développement à atteindre. Et avec l'aide des enseignants et le soutien, ou la coopération des camarades, des niveaux plus élevés pourraient être atteints. Autrement dit, Vygotsky est convaincu que les activités coopératives sont supérieures aux activités individuelles et peuvent accélérer le développement cognitif. Le processus de coopération est empli de négociations, de discussions, d'interactions mutuelles du début à la fin, et les multiples perspectives qui étaient en désaccord deviennent claires et unifiées dans la discussion. En réorganisant leurs points de vue et leurs conceptions initiales, les étudiants construisent également de nouveaux schèmes. Ainsi nous pouvons dire que coopérer permet aux étudiants d'améliorer leurs compétences cognitives préexistantes, d'avoir des perspectives diversifiées et d'appliquer ce qu'ils ont appris à des situations plus complexes, des questions plus difficiles. Les compétences en matière de résolution de problèmes dépassent le niveau initial et les connaissances sont, à la fin, acquises.

Dans la coopération, l'initiative et la créativité des étudiants sont mises au premier plan dans l'acquisition des connaissances. L'apprentissage ne consiste plus simplement à s'approprier les connaissances des autres, mais à adopter une variété de stratégies pour construire activement ses propres connaissances et expériences afin de former sa propre compréhension, c'est-à-dire d'appliquer

ce qui a été appris pour expliquer des faits, résoudre des problèmes et élaborer concrètement des applications. Dans ce qui suit, nous avons voulu savoir en quoi précisément consistait l'apprentissage coopératif.

2.2.2. Définition et éléments fondamentaux de l'Apprentissage Coopératif

Lorsque des méthodes d'enseignement modernes sont mentionnées, en particulier dans l'enseignement des langues, de nombreux chercheurs proposent de combiner l'individualité avec la communauté et l'apprentissage individuel avec l'apprentissage collectif.

Dans une classe (de langue), l'enseignant doit considérer les étudiants comme des acteurs de l'apprentissage, et combiner l'apprentissage individuel avec les interactions étudiants-étudiants et étudiants-enseignant. (Becerril, 2019 ; Defays, 2018a; Dörnyei & Murphey, 2003; Lefebvre & Samson, 2015; Mangenot & Zourou, 2005; Martinez, 2011; Zsak, 2020) Cet apprentissage coopératif, largement développé aux États-Unis dans les années 70, est encore de nos jours apprécié de nombreux pédagogues.

Robert E. Slavin soutient que l'apprentissage coopératif « *refers to classroom techniques in which students work on learning activities in small groups and receive rewards or recognition based on their group's performance.* »²⁸ (R. Slavin, 1980, p.315) Cette définition clarifie d'abord la nature de l'apprentissage coopératif, qui est davantage diversifiée qu'homogène (plusieurs stratégies au lieu d'une seule stratégie). Ensuite elle dit que l'apprentissage coopératif doit se faire en petits groupes et s'appuyer sur cette structure de base. L'obtention de récompenses et de reconnaissance, les performances du groupe font partie intégrante de l'apprentissage coopératif. Slavin relève également l'existence de deux composantes dans l'apprentissage coopératif à savoir « *a cooperative incentive structure... and a cooperative task structure* » (structure d'incitation coopérative et structure de tâche coopérative).

Dans la première structure, nous voyons bien que le succès du groupe vient de la performance, et dépend de l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe, qui contribuent individuellement au score du groupe et gagnent en progrès individuels. (R. Slavin, 1983, p.431)

²⁸ L'apprentissage coopératif « désigne les stratégies utilisées dans la classe où les élèves travaillent sur des activités d'apprentissage en petits groupes et reçoivent des récompenses ou une reconnaissance en fonction des performances de leur groupe. » (trad.pers.)

Ainsi le but collectif, la motivation et la cohésion sociale sont les facteurs qui influent sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif. « *L'envie de réussir conduit directement à l'apprentissage et engendre un comportement et des attitudes susceptibles de renforcer la cohésion du groupe et donc de faciliter différents types d'interactions de groupe (imitation des pairs, équilibration et élaboration cognitive), ce qui a pour effet de renforcer l'apprentissage et les performances scolaires.* » (Dumont et al., 2010, p.184) Pour que les activités de groupe soient réussies, chaque membre doit participer activement à la discussion de manière égale, prendre l'initiative de mener à bien les tâches d'apprentissage qui lui incombent, de sorte que l'apprentissage et leur performance scolaire puissent être réellement et efficacement améliorés dans le processus de coopération.

David et Roger Johnson considèrent l'apprentissage coopératif comme « *le travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun.* » (Johnson&Johnson, 1990, cité par Wang, 2017, p.106) Ce propos des frères Johnson nous fait voir l'existence d'une convergence avec la définition de Robert Slavin quant au but commun, à l'apprentissage individuel et à la motivation. Les frères Johnson ont, d'autre part, proposé cinq fondamentaux de l'apprentissage coopératif, qui sont encore largement cités de nos jours, à savoir l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe (D. W. Johnson & Johnson, 2002; Plante, 2012)

-- **L'interdépendance positive** : Chaque membre est important et indispensable à la réussite du groupe. L'interdépendance positive signifie que les membres du groupe créent des relations de coopération qui les aident et les encouragent à atteindre un objectif commun. De plus, l'interdépendance positive peut renforcer leur motivation d'apprentissage, ce qui montre, là encore, la justesse de la théorie mentionnée ci-dessus à savoir l'Instruction Goal Structure.(Jacobs & Seow, 2015; D. W. Johnson & Johnson, 2002) Celine Buchs a souligné que l'effet positif de l'interdépendance se manifeste lorsque les étudiants travaillent sur des informations complémentaires au lieu des informations identiques, puisque les premières renforcent la coopération et l'investissement des membres de groupe. (Giglio & Arcidiacono, 2017 ; p.203)

Leurs expériences multiples et leurs différents cadres d'éducation font que les étudiants étrangers ont indéniablement des compétences très diversifiées. L'importance de la coopération dans leur développement futur devient alors de plus en plus manifeste. Ce n'est, par conséquent, que lorsque les membres du groupe se font mutuellement confiance qu'ils peuvent véritablement obtenir un effet unique et absolu (surestimé) dans leur apprentissage.

-- **La responsabilité individuelle** : Chaque étudiant est responsable d'un certain nombre de tâches d'apprentissage et de leur achèvement.

Il convient de noter deux choses. La première est que, contrairement aux élèves du primaire et du secondaire, dans les groupes d'étudiants à l'université, ce ne sont pas normalement les enseignants qui attribuent les tâches et les rôles. La répartition se fait par les étudiants eux-mêmes. Dans l'apprentissage coopératif, si les membres d'un groupe n'exercent pas de responsabilités claires, ils ont tendance à ne pas participer activement, ce qui entraîne une communication insuffisante et une discussion inadéquate au sein du groupe. La deuxième est que, contrairement à l'aide et à l'entraide, dans l'apprentissage coopératif, aider les autres et coopérer avec eux sont de la responsabilité entière des membres du groupe tant pour la réussite individuelle que pour la réalisation des objectifs communs.

-- **La promotion des interactions** : Les membres du groupe s'entraident et partagent le matériel d'apprentissage et leurs connaissances, contribuant ainsi autant à l'exécution de leurs propres tâches d'apprentissage qu'à la réussite du groupe.

Avec le développement de la technologie et de l'intelligence artificielle dans l'éducation, notamment après la survenue de la pandémie de la Covid-19, des logiciels et des plateformes ont été conçus et développés de sorte que l'interaction en face-à-face devenait peu à peu accessoire, bien que cette possibilité ait encore une incidence non négligeable sur l'apprentissage des langues. D'ailleurs, les recherches de Bukowski sur l'écriture des enfants ont révélé que le niveau d'amitié des membres du groupe dans l'apprentissage coopératif était liée aux résultats obtenus durant l'apprentissage (Bukowski et al., 1998, p.227), mais ses recherches étaient limitées aux enfants et d'autres recherches devront être menées sur les adultes.

-- **Les habiletés sociales ou coopératives** : Les étudiants doivent à la fois mener à bien leurs tâches d'apprentissage individuelles et travailler efficacement pour le groupe.

Dans l'apprentissage coopératif, les interactions entre les étudiants se trouvent toujours au premier plan. La réussite du travail de groupe ne peut se faire sans communications ni échanges. Les membres du groupe doivent maîtriser certaines compétences en matière de communication afin de mieux s'intégrer à l'apprentissage coopératif, d'obtenir le soutien des autres membres en cas de nécessité ou d'aider les autres membres à accomplir leurs tâches en cas de demande. Les enseignants doivent en outre polariser les étudiants sur leur inclination à participer et sur les occasions de s'exprimer, et ne pas cesser de les encourager à affermir leur confiance en eux dans la communication et les échanges avec leurs camarades.

-- **Les processus de groupe** : Ce facteur comprend deux aspects. L'un est l'évaluation de la performance des membres du groupe. L'autre est l'évaluation des activités du groupe, la recherche de solutions aux problèmes, le maintien, la modification et l'amélioration du plan du groupe, ce qui ne pourra que faciliter une meilleure coopération. Les aspects émotionnels (motivation, attitude, estime de soi, etc.), les aspects interpersonnels et les compétences en matière de résolution de problèmes gagnent alors en positivité. (D. W. Johnson & Johnson, 2002, p.98)

En effet, l'évaluation opportune, modérée et positive permet de réduire et d'éliminer les différences, et de créer une atmosphère harmonieuse au sein du groupe. L'évaluation de l'apprentissage coopératif doit être pluraliste, en évaluant à partir de la pratique des activités de groupe, en examinant les membres du groupe sous différents angles et à différents niveaux, et en offrant des possibilités de développement aux étudiants. L'évaluation de l'apprentissage coopératif doit combiner les résultats d'apprentissage, la participation individuelle et le processus d'apprentissage. L'évaluation de l'apprentissage coopératif doit conduire à une participation active à l'apprentissage, à une interaction efficace, à la réflexion des apprenants sur leur propre apprentissage et celui des autres, et permettre aux étudiants d'acquérir une expérience positive sur le plan émotionnel.

Cependant, lors d'observations menées en cours, nous avons pu constater que l'évaluation n'était pas faite dans le travail à court terme en groupes. Dans l'apprentissage à long terme en groupes, elle était généralement faite par l'enseignant, habituellement sur la base des résultats d'apprentissage des étudiants, sans aucune auto-évaluation ou évaluation bilatérale par les étudiants. Nous en avons cherché les raisons. Nous avons pu ainsi observer des étudiants à l'université qui, pour sauver l'apparence, « falsifiaient » les évaluations, et d'autres étudiants qui négligeaient l'évaluation de leur groupe, estimant qu'elle n'avait pas de sens et qu'elle n'était que perte de temps. De plus, le temps limité, dont disposent les enseignants, les contraint à transmettre le contenu prévu du cours sans perdre de temps, car si l'évaluation des groupes prenait trop de temps, cela retarderait d'autant le temps consacré à l'enseignement.

Alain Baudrit définit l'apprentissage coopératif comme une méthode éducative, et a toujours soutenu que l'apprentissage coopératif et la coopération étaient inséparables, sachant que la coopération « *dont le principe est la solidarité et qui met tout l'accent sur l'autonomie de la conscience* » (Piaget, 1978, p.268) est « *le principal mécanisme sous-jacent à AC* » (Baudrit, 2005,

p.9) D'après lui, si l'apprentissage coopératif est supérieur aux autres méthodes, c'est parce qu'il possède ces trois éléments, l'interdépendance, l'hétérogénéité du groupe et le système de récompense.

- **L'interdépendance** : L'interdépendance comprend l'interdépendance mécanique et l'interdépendance fonctionnelle. Dans l'interdépendance mécanique, les membres du groupe interagissent et discutent seulement pour faire face et accomplir les tâches assignées par l'enseignant, alors que dans l'interdépendance fonctionnelle, les membres du groupe communiquent entre eux sur les objectifs, les plans et la répartition des tâches du groupe, et ces questions « *peuvent amener les partenaires à tisser des liens interculturels assez forts.* » (Baudrit, 2005, p.114)
- **L'hétérogénéité de groupe** : Les membres du groupe sont différents et complémentaires sur le plan des capacités, de la personnalité, du sexe, du pays d'origine, de sorte qu'ils peuvent apprendre les uns des autres, s'entraider et tenir pleinement un rôle important dans le groupe.
- **Le système de récompenses** : Ce système peut conduire à une concurrence saine entre les groupes et stimuler la créativité, tout en poussant les étudiants à travailler davantage dans leurs études. Il convient de noter que ce système de récompenses n'est généralement basé que sur la qualité du travail fait par le groupe et se voit donc comme une forme d'évaluation du groupe. L'enseignant ne peut observer que l'activité du groupe dans son ensemble et ne peut distinguer la contribution individuelle de ses membres. La récompense est alors donnée pour le groupe, ce qui peut amener certains étudiants à considérer l'apprentissage coopératif comme injuste et à s'y opposer.

Ce qu'a dit Alain Baudrit développe les idées des frères Johnson. Il y a par exemple convergence avec l'interdépendance positive (avec les interdépendances mécanique et fonctionnelle) et les processus de groupe (avec le système de récompenses). L'accent est mis sur :

1) l'impact de la performance individuelle et sur la coordination d'un individu avec les autres membres.

2) l'évaluation de la performance des membres du groupe afin d'identifier les points à améliorer ou les points forts à retenir pour les prochaines activités du groupe. Contrairement aux deux frères Johnson, Baudrit introduit en plus un élément important dans l'apprentissage coopératif, à savoir l'hétérogénéité du groupe, qui « *incite à la recherche d'accords par le biais de discussions ou de débats* » de sorte qu'elle favorise l'interaction et dynamise les échanges. (Baudrit, 2007a, p.6-7)

George Jacobs estime que l'apprentissage coopératif est le principe essentiel et la méthode la plus efficace pour aider les étudiants à travailler ensemble. Les groupes de deux personnes sont parfaits pour cet apprentissage, puisque dans un groupe binaire, les étudiants auront plus de possibilités pour mener des discussions et seront, pour ces raisons, plus dynamiques. Jacobs pense même qu'il peut y avoir jusqu'à huit éléments d'apprentissage coopératif, qui sont l'hétérogénéité du groupe, le maximum d'interactions avec ses pairs, l'enseignement des compétences de coopération, l'autonomie

du groupe, l'égalité des chances de participation, la responsabilité individuelle, l'interdépendance positive et la coopération comme valeur. (Jacobs et al., 2015, p.30)

Dans ce qui suit, nous ne nous attarderons pas trop sur les facteurs déjà mentionnés ci-dessus. Nous analyserons les facteurs supplémentaires qui ont été ajoutés.

- **Le maximum d'interactions avec les pairs** : Ce maximum pourrait encourager les interactions entre étudiants. Il comporte deux dimensions qui sont la quantité et la qualité de la communication. Plus le groupe est petit et plus ses membres auront des occasions de s'exprimer et, dans le cas de la communication intergroupe, le nombre de possibilités pour communiquer sera donc important. Quant à la qualité de la communication, celle-ci inclut la pensée critique et la résolution de problèmes, et est axée sur le contenu de l'enseignement. (Jacobs et al., 2015, p.32)
- **L'enseignement des compétences de coopération** : Dans l'apprentissage coopératif, nous attendons en fin de compte des étudiants qu'ils atteignent deux objectifs, à savoir la réussite dans les tâches d'apprentissage et l'acquisition de compétences en coopération et en communication avec les autres. Selon Jacobs (2015), la compétence coopérative comporte les composantes suivantes : « *comparing understandings, asking for help, offering suggestions and feedback, responding productively to suggestions and feedback, asking for reasons, providing reasons, disagreeing politely, providing specific praise and thanks and attending to group functioning.* » (Jacobs et al., 2015, p.31) Il reprend les six étapes pour enseigner les compétences de coopération proposées par Johnson & Holubec (2007) : 1) reconnaissance de l'importance des compétences de coopération 2) composition des compétences 3) utilisation en premier par les étudiants de leurs compétences en dehors du cours 4) intégration des compétences dans la classe et environnement d'apprentissage 5) exploration des avantages des compétences et de ce qui doit encore être amélioré 6) utilisation en continuum des compétences de coopération
- **L'autonomie du groupe** : L'auto-apprentissage se définit par ces deux mots : l'autodidaxie (seul) et l'apprentissage autonome (dans un groupe). L'apprentissage autonome implique qu'à travers divers moyens et méthodes, l'apprenant développe son autonomie par le biais d'activités d'apprentissage intentionnelles et sélectives. (Berdal-Masuy et al., 2004, p.175) Par exemple, les étudiants se tournent d'abord vers les membres de leur groupe lorsqu'un problème se présente à eux ou qu'ils ont besoin d'un feed-back, ce qui réduit leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant. (Jacobs et al., 2015, p.31)

L'apprentissage coopératif est un modèle qui vise à entretenir la compétence d'apprentissage autonome des étudiants, à renforcer leur confiance en eux et, à la fin, à améliorer la qualité de l'enseignement. L'efficacité de l'apprentissage coopératif dépend, dans une large mesure, de l'efficacité de l'apprentissage autonome. Comme nous l'avons mentionné lorsque nous avons parlé du point de vue de Robert Slavin sur l'apprentissage coopératif, la motivation des étudiants et la performance des membres du groupe sont des facteurs nécessaires pour qu'un apprentissage coopératif soit efficace. Les activités de groupe comprennent des activités d'apprentissage individuel autodirigé

et, pour que le groupe réussisse, chaque membre doit participer activement aux activités et contribuer à la réussite générale. Bien que l'apprentissage autonome mette l'accent sur le fait que les étudiants y tiennent le principal rôle, cela ne signifie en rien l'absence d'implication des enseignants. Ces derniers doivent sélectionner des sujets et des contenus qui intéressent les étudiants, leur donner suffisamment de temps pour l'apprentissage autonome, aider les étudiants à définir les objectifs et ajuster le programme d'apprentissage au cours de la coopération afin que l'apprentissage autonome soit le plus efficace possible.

-- **La coopération comme valeur** : Il nous semble qu'il existe des convergences avec l'interdépendance positive et l'enseignement des compétences de coopération. Dans le processus d'apprentissage coopératif, les étudiants contribuent et établissent des liens interpersonnels. Ils sont capables de reconnaître les avantages de la coopération et de réfléchir à l'importance et à la signification du travail en commun. (Jacobs et al., 2015, p.33)

En analysant les différents éléments de l'apprentissage coopératif tels que décrits ci-dessus, nous pouvons constater que l'apprentissage coopératif est un processus complexe. À partir des théories sur la motivation, les structures d'objectifs, le constructivisme et le socio-constructivisme, les chercheurs ont exploité les éléments de l'apprentissage coopératif en termes d'individualité (par ex : responsabilité individuelle, etc.), de collectif (par ex : interdépendance, autonomie de groupe...) et de social (par ex : hétérogénéité du groupe, interaction, etc.).

L'apprentissage coopératif comprend également deux niveaux, à savoir : l'apprentissage autonome et le travail en commun. L'autonomie dans l'acquisition et l'apprentissage de la langue seconde présuppose que les apprenants puissent compter les uns sur les autres, car le développement des compétences linguistiques nécessite une communication partagée. « *L'autonomisation ne peut se faire de façon isolée, mais avec le soutien d'une personne apte à développer les compétences de l'apprenant par une interaction régulatrice de l'apprentissage.* » (Berdal-Masuy et al., 2004, p.176) Cela implique que le soutien le plus important vient du professeur et des camarades de classe.

Sur la base des facteurs de l'apprentissage coopératif listés ci-dessus, nous pouvons enfin résumer les compétences que les étudiants se doivent de posséder ou sont tenus de développer dans l'apprentissage coopératif. Elles font référence à l'acquisition par les étudiants des connaissances et des compétences coopératives via l'interaction et la communication. Précisément, elles comprennent les compétences qui suivent :

- **La compétence d'écoute** : Écouter avec attention et avec respect le point de vue des autres membres de groupe ; distinguer des informations pertinentes et utiles ; ne pas interrompre les autres.
- **La compétence de communication et d'interaction** : Communiquer ou interagir efficacement avec les autres ; exprimer les idées de façon logique, pertinente et compréhensible pour les autres. Les discours portent sur le sujet d'apprentissage. Les étudiants doivent expliquer des mots ou répondre aux questions avec calme.
- **La compétence de coopération** : Elle implique que les membres des groupes s'entraident pour achever leur mission. Dans ce processus, les étudiants doivent être prêts à accepter les conseils ou à demander de l'aide ; à soutenir activement les autres dans la résolution de leurs problèmes et la recherche de solutions ; à détendre l'atmosphère au sein du groupe ; à identifier les points d'accord et les justifier, et à faire les concessions appropriées en cas de désaccord ; à apprécier la contribution des membres de groupe.
- **La compétence de partage des ressources et des connaissances** : Les étudiants non seulement échangent des informations et leurs points de vue, mais partagent aussi des connaissances, des résultats et des émotions. Se soutenant et s'encourageant mutuellement, ils réussissent à établir des relations interpersonnelles. Les tâches d'apprentissage sont, en plus, réparties en fonction des caractéristiques de chacun.
- **La compétence d'auto-apprentissage** : Cette compétence exige que les étudiants soient capables non seulement d'apprendre individuellement, mais également de discuter et d'apprendre de manière autonome au sein du groupe.
- **La compétence d'évaluation** : L'auto-évaluation y comprise, cette compétence permet d'évaluer les performances des autres membres du groupe afin de perfectionner l'apprentissage coopératif.

En plus de l'analyse des facteurs de l'apprentissage coopératif, les chercheurs ont proposé, sur cette base, des méthodes d'apprentissage coopératif pour différentes disciplines, qui seront discutées dans les sections suivantes.

2.2.3. Différentes méthodes pédagogiques mobilisées par la mise en œuvre d'un dispositif intégrant l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif n'insiste pas seulement sur le fait que les étudiants travaillent ensemble, mais également et surtout sur le fait qu'ils apprennent ensemble, et sur toutes les méthodes d'apprentissage coopératif, peu coûteuses et facilement à mettre en pratique et en commun. (Dumont et al., 2010) Dans ce paragraphe, nous présenterons des méthodes d'apprentissage coopératif basées sur les éléments mentionnés ci-dessus, pour différentes disciplines et pour différents publics. L'accent est mis sur les méthodes d'apprentissage coopératif qui concernent nos recherches. Après avoir parcouru des ouvrages et des recherches menées antérieurement, nous avons résumé onze méthodes d'apprentissage coopératif dont voici les sigles et les noms : TPS (Think-Pair-Share) ; TGT (Teams-Games-Tournaments) ; STAD (Student Teams Achievement Division) ; Méthode Jigsaw (Méthode

Jigsaw II) ; LT (Learning Together) ; TAI (Team Accelerated Instruction) ; Méthode IMPROVE ; Co-op Co-op ; la technique GI (Group Investigation) ; la coopération dyadique (y compris Méthode Reciprocal Peer Tutoring et la méthode Paired Reading) ainsi que CIRC / BCIRC (Cooperative Intergrated Reading and Composition / Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition) .

2.2.3.1. TPS (*Think-Pair-Share : Réfléchir-Échanger-Partage*)

Introduite en 1977 par Frank Lyman de l'Université du Maryland et Arlene Mindus, puis développée par Spencer Kagan, la stratégie d'enseignement TPS est considérée comme la méthode fondamentale d'apprentissage coopératif la plus efficace qui soit. (Kagan, 1994, 1995) Elle se divise en quatre étapes :

- Provoquer les étudiants et les encourager à réfléchir à des questions posées par l'enseignant.
- Faire réfléchir les étudiants de manière autonome dans un laps de temps déterminé (individuel).
- Organiser le langage, se forger une opinion et trouver des réponses aux questions (binôme).
- Dialoguer avec les membres du groupe et partager ses opinions lors d'une discussion entre groupes (classe).

Les interactions et l'apprentissage mutuel permettent aux étudiants d'exploiter pleinement les ressources, de développer l'autonomie et de renforcer leur sens de la coopération. Dans son étude sur les effets du TPS sur la communication, Raba (2017) a constaté que les étudiants avaient de nombreuses occasions d'engager une conversation avec leurs camarades, ce qui permettait un grand nombre d'input et d'output linguistiques. Les étudiants étaient plus responsables de leur apprentissage et moins dépendants de l'enseignant. (Raba, 2017)

2.2.3.2. TGT (*Teams-Games-Tournaments : Équipes-Jeux-Tournois*)

Contrairement au TPS, la méthode TGT représente à la fois le sens de la coopération (coopération au sein du groupe) et le sens de la compétition (compétition entre les individus et les groupes). Autrement dit, le TGT est une sorte de coopération compétitive. Ce modèle d'apprentissage coopératif exige que les étudiants forment des groupes hétérogènes (de nationalités, d'années scolaires et de sexes différents) de quatre ou cinq étudiants. Les étudiants doivent tout d'abord travailler en petits groupes sur la base de documents ou de fiches que l'enseignant a préparés à l'avance quand il a conçu son cours. Les étudiants apprennent ensemble, se posant parfois des questions entre eux pour s'assurer que chaque membre du groupe maîtrise bien les connaissances (processus de coopération). Ensuite, chaque membre du groupe entre en compétition avec les membres de même niveau mais

venant d'autres groupes pour répondre aux questions posées par l'enseignant, qui attribue des points par individu en fonction de la qualité de leurs réponses (processus de compétition et de récompense). (Baudrit, 2007a; R. Slavin, 1980)

Selon Robert Edward Slavin, cette méthode est « *prometteuse pour produire des effets positifs à la fois sur la réussite scolaire et sur le lien social* » (Slavin, 1977, cité par Baudrit, 2005, p.21). Le TGT a un effet positif sur la réussite scolaire, et l'attention mutuelle des étudiants en mathématiques. En langues et en arts, il a également un effet positif sur la réussite scolaire. (R. Slavin, 1980) Grâce à une étude menée auprès d'étudiants de quatrième année, de religions et d'ethnies différentes, Linda Juwita et al., (2017), ont constaté, en étudiant l'apprentissage coopératif chez les étudiants en soins infirmiers, que les TGT pouvaient avoir un impact positif sur les résultats de l'apprentissage en renforçant la motivation. (Juwita et al., 2017) Galih Dani Septian Rahayu et Febby Fajar Nugraha (2018) ont découvert que le TGT influençait positivement les compétences interculturelles. Cependant, pour les étudiants en difficulté, il est possible de voir apparaître des effets négatifs, tels qu'un manque de confiance et une participation réduite. (Baudrit, 2007a; Rahayu & Nugraha, 2018)

2.2.3.3. *STAD (Student Teams-Achievement Divisions : Équipes d'Étudiants - Divisions des Réalisations)*

La stratégie STAD, inventée par Robert E. Slavin, présente à la fois des convergences et des divergences avec les deux approches de l'apprentissage coopératif vues précédemment. Elles sont similaires en ce sens que les groupes sont hétérogènes et se composent de quatre ou cinq personnes. Le modèle STAD peut être divisé en trois étapes. Premièrement, la discussion et l'apprentissage en petits groupes sur la base d'informations préparées par l'enseignant. Deuxièmement, l'étape d'apprentissage individuelle par l'interaction avec l'enseignant. Par exemple, les étudiants répondent aux questions posées par l'enseignant, le quiz durant 15 min. À la fin, en fonction des progrès et des performances de chacun, l'enseignant récompense les membres par des notes et totalise les notes du groupe (Baudrit, 2005, 2007a). Différent du TGT, le STAD est une méthode relativement moins compétitive, et les enseignants s'intéressent davantage aux progrès individuels et collectifs lorsqu'ils notent les résultats. Les étudiants ont, par conséquent, le sentiment d'avoir plus confiance en eux et d'estime pour eux-mêmes. Micheal Moos Van Wyk a constaté, lors de ses recherches, que le STAD

favorisait les attitudes positives, montrait de meilleurs résultats et poussait les étudiants à s'investir davantage dans leurs études en économie. (Van Wyk, 2012) D'ailleurs, selon Robert E. Slavin, le STAD est aussi utilisé dans les matières linguistiques où il joue un rôle très important et a un impact positif sur les résultats scolaires, la concentration mutuelle et les relations interraciales, ce qui montre manifestement que « *the treatment effects on cross-racial friendships were equal for blacks and whites...* »²⁹(R. Slavin, 1980, p.329). Ainsi nous voyons bien que cette méthode est favorable au développement des relations interculturelles entre les étudiants. Comme cela a été mentionné ci-dessus, la coopération compétitive présente, en même temps, des avantages et des inconvénients, de sorte que certains enseignants choisissent de combiner ces deux méthodes d'apprentissage coopératif que sont le TGT et le STAD (R. E. Slavin, 1977, p.26).

2.2.3.4. Méthode Jigsaw et Jigsaw II

Par rapport à la méthode Jigsaw, inventée par Elliot Aronson, la constitution de groupes ressemble aux méthodes précédentes. Les groupes sont donc hétérogènes, mais plutôt constitués de six personnes. (Baudrit, 2007a) Cette méthode se compose de deux mécanismes qui sont l'interdépendance (y compris l'interdépendance des ressources, des tâches, des responsabilités, et l'interdépendance des résultats positifs ou négatifs) et la coopération en puzzle. (Baudrit, 2007a; Walker & Crogan, 1998). Différentes questions ou tâches d'apprentissage sont assignées aux membres des groupes, et les étudiants de chaque groupe qui sont responsables des mêmes questions (mêmes tâches) forment un groupe d'experts qui vont réfléchir et travailler ensemble, puis qui vont retourner dans leur propre groupe et enseigner aux autres membres. Nous voyons bien ici qu'il existe plutôt une interdépendance des tâches entre tous les membres. Cette méthode est utilisée lorsque la compréhension du contenu n'est pas complète par la seule réflexion personnelle ou lorsqu'il y a une grande quantité de contenu à enseigner. Par exemple, elle convient bien à l'apprentissage de longs textes, à l'apprentissage du vocabulaire, au recueil d'informations contextuelles, à la compréhension orale, à la conversation, etc. La méthode Jigsaw pourrait être adaptée aux besoins d'apprentissage des étudiants en langue française langue seconde. Le fait de décomposer les tâches permet à chaque

²⁹ On le traduit comme suit : « Les effets du traitement sur les amitiés interraciales étaient les mêmes pour les Noirs et les Blancs... »

étudiant de participer, de profiter d'interactions mutuelles, d'élargir ses horizons en réfléchissant aux problèmes et de jouer un rôle dans la coopération. Les membres des groupes dépendent les uns des autres, ce qui atténue la distance sociale dans des groupes hétérogènes. (Walker & Crogan, 1998)

La méthode Jigsaw II convient bien à la recherche sociale, à la littérature et à d'autres domaines connexes. Selon Robert E. Slavin (1977), qui a développé la méthode Jigsaw, les étudiants sont répartis en groupes hétérogènes, mais le nombre d'étudiants dans chaque groupe est réduit à 4 ou 5 contrairement à la méthode précédente. Les matériaux pédagogiques peuvent être le chapitre d'un livre, des histoires, des biographies, des textes narratifs, etc. L'enseignant doit d'abord présenter aux étudiants la méthode d'apprentissage Jigsaw et leur donner des instructions claires. Les étudiants se voient attribuer différentes tâches pédagogiques et chaque membre lit en petits groupes avec l'aide de supports et de tableaux donnés par l'enseignant. Une fois la lecture terminée, les étudiants des différents groupes, qui ont eu la même tâche, discutent ensemble pendant environ 30 minutes. À la fin, les étudiants retournent dans leur groupe, enseignent aux autres étudiants et répondent enfin au quiz, d'après lequel l'enseignant évalue une note pour les groupes. (R. E. Slavin, 1977). Trois points différents existent entre les méthodes Jigsaw et Jigsaw II. Pour la méthode Jigsaw II, les membres de chaque groupe sont réduits, les étudiants travaillent ensemble au début, même si on leur a assigné des tâches différentes d'apprentissage. Les étudiants reçoivent non seulement une note individuelle, mais également une note en groupe, alors que dans la méthode Jigsaw, les étudiants ne reçoivent qu'une note individuelle. (Baudrit, 2007a; R. Slavin, 1983; R. E. Slavin, 1977) Il convient de noter que Robert E. Slavin a également constaté lors de ses recherches que, lorsque les trois méthodes d'apprentissage coopératif, TGT, STAD et Jigsaw II sont combinées, cela a un effet positif sur les résultats scolaires des étudiants. Plus précisément, le STAD est davantage favorable à l'apprentissage des langues et des arts, le Jigsaw II et le STAD sont bien adaptés à la littérature et la lecture. (R. Slavin, 1983, p.435)

2.2.3.5. *LT (Learning Together: Apprendre ensemble)*

La méthode Learning Together est développée les frères Johnson. Dans cette méthode, les étudiants sont regroupés de façon hétérogène. Selon Alain Baudrit (2007b), cette méthode facilite les interactions et les relations interculturelles lorsque la coopération se déroule bien au sein du groupe. (Baudrit, 2007c) Dans la méthode Jigsaw, chaque étudiant d'un groupe se voit attribuer une tâche

différente à accomplir, en remplissant les formulaires distribués par l'enseignant, tandis que dans la méthode LT, les étudiants de chaque groupe travaillent ensemble pour accomplir une tâche commune donnée par l'enseignant qui note les groupes en fonction de la qualité de la production du groupe. (R. Slavin, 1983) Dans ce processus, les étudiants apprennent ensemble au sein de leur groupe, pour atteindre les objectifs collectifs. Ils s'entraident, partagent des informations et des connaissances, ce qui démontre une interdépendance de type oppositionnel. « *En confrontant leurs vues opposées, les membres du groupe sont plus ouverts à l'innovation, font preuve de créativité et choisissent des solutions nouvelles apparues au cours des débats entre eux.* » (Moscovici & Doise, 1992, p.251) En outre, dans le processus de coopération, l'enseignant surveille les activités des groupes mais aussi le comportement individuel, apporte une aide opportune aux étudiants qui en ont besoin et enseigne les compétences à avoir dans la coopération. L'évaluation note non seulement la qualité du travail en groupe et la performance de groupe, mais aussi le comportement individuel. (R. Slavin, 1983, p.433)

2.2.3.6. TAI (*Team Accelerated Instruction : Instruction Accélérée en Équipe*)

La méthode TAI est une méthode proposée par Robert E. Slavin. Elle est identique à d'autres méthodes d'apprentissage coopératif dans lesquelles les étudiants sont regroupés de façon hétérogène par 4. (Baudrit, 2007a, p.36) En revanche, le TAI est plus adapté aux exercices de mathématiques, de grammaire et aux cours d'écriture. Alain Baudrit souligne que le TAI diffère des autres méthodes précédentes sur l'apprentissage individuel. Cependant, à nos yeux, le processus d'apprentissage individuel est également impliqué dans l'approche précédente, sauf que le TAI est plus adapté aux exercices mécaniques (par exemple, faire des exercices et les corriger). Dans ce processus, on retrouve ce que Confucius entendait par l'« enseignement à l'individu », c'est-à-dire que l'enseignant doit définir à l'avance le contenu de son cours en fonction du niveau individuel de chaque étudiant.

2.2.3.7. IMPROVE

Comme son nom l'indique, IMPROVE signifie « améliorer ». Mais que peut bien améliorer cette méthode ? Bracha Kramarski décompose comme suit le mot IMPROVE dans un article. (Kramarski et al., 2001) :

- Introduction : Introduire en classe de nouveaux sujets élaborés par l'enseignant
- Métacognition : Poser beaucoup de questions métacognitives en petits groupes
- Pratique : Pratiquer et discuter en partant d'informations recueillies.

- Révision : Revoir, affiner les informations et les points de vue
- Obtenir : Acquérir des compétences cognitives
- Vérifier : Vérifier la maîtrise des connaissances.
- Enrichir : Enrichir, développer et améliorer ses connaissances.

Cette approche s'inspire de l'approche STAD et a été initialement proposée par Bracha Kramarski et Zemira Mevarech en 1977. (Kramarski et al., 2001; R. E. Slavin, 2010) En effet, l'entraînement métacognitif fonctionne non seulement pour les mathématiques, mais aussi pour la compréhension de la lecture en langue anglaise. Ainsi dans les recherches de Bracha Kramarski (Kramarski et al., 2001), une comparaison de trois groupes d'étudiants a été effectuée pour voir si l'utilisation de l'approche d'apprentissage coopératif IMPROVE, sous différentes conditions, avait un effet positif sur les résultats scolaires des étudiants, sur leurs aptitudes à résoudre les problèmes et sur leur métacognition. Plus précisément, trois catégories d'étudiants placés dans des contextes différents ont été étudiées : le contexte MMT (IMPROVE est utilisé de même que l'entraînement métacognitif en classe de mathématiques et de langue anglaise), le contexte UMT (IMPROVE est utilisé de même que l'entraînement métacognitif mais uniquement en classe de mathématiques) et le contexte Groupe de contrôle (soit en enseignement traditionnel). Les résultats montrent que les étudiants placés dans le contexte MMT ont obtenu de meilleurs résultats que les étudiants des deux autres groupes et ce, dans tous les domaines. Cette supériorité ne se manifeste pas seulement dans les résultats scolaires, mais aussi dans les compétences à comprendre les problèmes, à activer les connaissances acquises antérieurement, à les utiliser pour résoudre de nouveaux problèmes et à appliquer des méthodes appropriées pour les résoudre.

2.2.3.8. *Co-op Co-op*

Nous préférons considérer cette approche comme une combinaison de méthodes d'apprentissage coopératif, mieux adaptée à l'apprentissage coopératif à long terme, comme dans l'entreprise d'études de recherche ou dans l'exploitation d'une question profonde. Les enseignants doivent, en premier lieu, introduire le sujet à étudier pour stimuler l'intérêt et la motivation des étudiants afin qu'ils aient une compréhension claire et nette du contenu de l'apprentissage et de ses objectifs. Les étudiants sont répartis en équipe hétérogènes et choisissent leurs propres sujets et se partagent les tâches au sein du groupe. Chaque membre prépare alors les informations en fonction de

la tâche qui lui a été assignée, entreprend des recherches et fait ensuite une présentation à l'équipe. Le groupe analyse et discute les présentations faites par chacun de ses membres, en retenant les points d'accord, en discutant les différents points de vue et en ajustant ceux qui n'ont pas de sens. À la fin de ce travail, le groupe fera une présentation à la classe et l'enseignant évaluera la qualité de cette présentation. Remarquons que, comme le TAI, cette approche de l'apprentissage est également une formule mixte, à savoir une combinaison de l'apprentissage individuel et de l'apprentissage collectif, avec la possibilité d'utiliser différentes méthodes d'apprentissage coopératif dans ce processus, par exemple les méthodes STAD et Jigsaw II. (Baudrit, 2007b)

2.2.3.9. La technique GI (Group Investigation : Investigation du groupe)

La technique GI ou Group Investigation a été inventée en Israël, en 1976, par Yaël et Shlomo Sharan. Avant le commencement de l'apprentissage coopératif, l'enseignant doit identifier un sujet général à étudier. Les étudiants cherchent des informations sur ce sujet et exposent les questions qui concernent le sujet et auxquelles ils aimeraient répondre, puis ils sont répartis dans des groupes. Les étudiants travaillent en petits groupes selon les questions qui les intéressent. Chaque groupe planifie puis prospecte pour répondre aux questions choisies par le groupe, prépare et présente ensuite un rapport à la classe sur l'objet de ses recherches. Les étudiants et l'enseignant collaborent ensuite pour évaluer la qualité de la production du groupe. Par exemple, après avoir regardé un extrait d'une vidéo sur le tabac et la cigarette en France, les étudiants discutent de ce qu'ils ont déjà appris et dressent une liste de points à approfondir, puis ils suivent les étapes ci-dessus pour organiser leur apprentissage coopératif et réaliser la tâche impartie. Enfin ils commencent à enquêter et à partager leurs résultats. L'interaction sociale et la dimension socio-affective sont indispensables pour cette technique, qui augmente l'entraide et les contacts interculturels dans le processus de coopération. (Baudrit, 2007c; Y. Sharan & Sharan, 1992)

2.2.3.10. La coopération dyadique

Dans les recherches menées avant sur l'apprentissage coopératif, les chercheurs ont opté par défaut pour des groupes d'apprentissage coopératif, le nombre optimal étant de trois à six personnes. Alain Baudrit, Robert E. Slavin, et George M. Jacobs se réfèrent spécifiquement à l'apprentissage coopératif en groupe de deux. (Baudrit, 2005, 2007c; Giglio & Arcidiacono, 2017; Jacobs & Renandya,

2018; Jacobs & Seow, 2015; R. E. Slavin, 2010). Alain Baudrit, par exemple, lors de discussions sur la coopération dyadique, y voit deux approches, à savoir la Methode Reciprocal Peer Tutoring (RPT) et la Methode Pair Reading, puisque « *les structures dyadiques sont particulièrement adaptées aux apprentissages en lecture* ». (Baudrit, 2005, p.42) Robert E. Slavin du programme PALS (Peer-Assisted Learning Strategies), en faisant siennes les conclusions des recherches de Lynn et Douglas Fuchs, soutient que la pratique du PALS a un effet positif pour les étudiants. (R. E. Slavin, 2010, p.178) George Jacobs pense que les groupes binaires sont idéaux pour l'apprentissage coopératif. Il est vrai que dans les petits groupes constitués de deux étudiants, les opportunités d'interaction sont plus nombreuses. Nous y voyons plus de dialogues et moins de risques de désaccord. Céline Buches tient le point que « *Dans les duos, les étudiants sensibilisés aux habiletés coopératives ont rapporté une relation de meilleure qualité, une plus grande coopération, un investissement plus important dans le travail...* » (Giglio & Arcidiacono, 2017). Mais si deux étudiants du groupe sont faibles ou qu'aucun des deux n'aime s'exprimer et préfère travailler seul, alors l'apprentissage coopératif n'a plus de sens.

2.2.3.11. *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)/ BCIRC (Bilingual cooperative integrated reading and composition)*

Cette approche, développée à l'université Johns Hopkins pour les étudiants monolingue en langue anglaise, convient à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. (Calderón et al., 1998) Dans le programme CIRC, l'enseignant présente d'abord le contenu du cours, puis répartit les étudiants en groupes hétérogènes, dans lesquels ils se mettent par deux (binôme). Le binôme travaille sur des exercices tels que la lecture d'un extrait, l'explication du contenu d'un texte, etc. Pendant que l'un lit, l'autre peut corriger, et pendant que l'un explique le contenu du texte, l'autre peut le compléter. Après avoir effectué leur tâche d'apprentissage en binôme, ils retournent dans leur groupe et présentent leur résultat aux autres, qui font l'évaluation en fonction de ce qu'ils entendent. Lorsque tous les étudiants du groupe pensent pouvoir réussir le test, ils peuvent demander un quiz à l'enseignant, qui notera les performances de l'ensemble du groupe. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, cette méthode est plus adaptée à la pratique de la lecture de textes, à la récitation de mots ou de textes et à l'aperçu d'un contenu. Des études ont montré que cette méthode a un effet positif sur la maîtrise du vocabulaire, la lecture orale et l'écriture. (Baudrit, 2007c; Calderón et al., 1998; R. E. Slavin, 2010)

Ainsi, se basant sur cette méthode, Robert E. Slavin et Margarita Calderón ont proposé la méthode BCIRC qui vise à constater l'acquisition et l'apprentissage de la langue anglaise (plutôt en lecture) et la langue espagnole des étudiants hispanophones, et à comparer le groupe expérimental composé de quatre étudiants avec le groupe témoin. Une série d'activités peuvent être mises en place avant, pendant et après la lecture, telles que des activités sur le vocabulaire, sur la constitution du groupe, sur la prédiction du texte, sur la lecture en binôme, etc. Les chercheurs ont constaté qu'au fil du temps, les étudiants du groupe expérimental devançaient le plus souvent ceux du groupe témoin. (Calderón et al., 1998, p.19) Dans l'apprentissage coopératif, nous observons beaucoup d'interactions entre les étudiants que ce soit par groupe de deux ou de quatre. Ces interactions sociales peuvent avoir lieu à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de la classe. Elles permettent non seulement d'améliorer les connaissances des étudiants, comme c'est le cas avec d'autres méthodes d'apprentissage coopératif, mais également de favoriser les relations interpersonnelles et interculturelles entre les étudiants. Comme mentionné ci-dessus par rapport à la coopération dyadique, l'inefficacité du programme risque cependant de venir rapidement si le binôme ne communique pas ou si l'un des deux n'a pas envie de travailler avec l'autre. Dans le programme BCIRC avec des groupes de 4, chaque binôme est obligé de présenter son travail dans le groupe. Les 4 membres sont responsables de la bonne marche du groupe, ce qui incite les étudiants à agir et à coopérer avec efficacité.

Robert E. Slavin divise les approches de l'apprentissage coopératif, que nous avons résumées ci-dessus, en deux grandes catégories qui sont l'apprentissage structuré en équipes et l'apprentissage informel en groupes. (Dumont et al., 2010, p.172) Le premier type d'apprentissage comprend les méthodes suivantes : STAD, TGT, TAI, CIRC, PALS, IMPROVE, dont l'évaluation se fait sur les progrès de chacun des membres. Le deuxième type d'apprentissage représente le Jigsaw, le Learning Together et le GI, « *qui sont centrés sur une dynamique sociale, les projets et la discussion plutôt que sur la maîtrise d'un contenu spécifique.* » (Dumont et al., 2010, p.173)

De nombreuses études sur l'apprentissage coopératif montrent que, premièrement, l'apprentissage coopératif est supérieur à l'apprentissage individuel ou compétitif. (Giglio & Arcidiacono, 2017; D. W. Johnson & Johnson, 1974, 2002; R. Slavin, 1980). Et que, deuxièmement, l'apprentissage coopératif peut améliorer les résultats scolaires des étudiants, changer leur attitude à

l'égard de l'apprentissage, améliorer leur sociabilité et leur capacité à écouter les autres, les amener à coopérer avec les autres via l'entraide et les échanges (Baudrit, 2005; Plante, 2012; R. Slavin, 1983) qui « *provoquent l'émergence de stratégies de résolution de problèmes supérieures chez tous les participants quel que soit leur niveau.* » (S. Sharan, 1980, p.256)

La discussion précédente nous a permis de rassembler les différentes méthodes d'apprentissage coopératif dans un tableau (Voir tableau ci-dessous) qui nous montre que la plupart des méthodes d'apprentissage coopératif requièrent des groupes hétérogènes d'au moins 4 personnes. Ce tableau nous montre aussi que presque toutes les méthodes sont applicables à l'apprentissage des langues et des langues secondes. Spencer Kagan soutient le point que l'apprentissage coopératif pourrait avoir des effets positifs sur les variables de l'acquisition langagière. (Kagan, 1995) Nous voyons également que certaines méthodes utilisent une combinaison d'apprentissages individuels et collectifs, par exemple, les méthodes TPS, Jigsaw II, TAI, Co-op Co-op et GI. Mais le plus remarquable est que les approches suivantes, TGT, STAD, LT, GI, CIRC/BCIRC, ont été élaborées dans les années 80, dans un contexte politique américain où le multiculturalisme commençait à se développer surtout dans le domaine de l'éducation, et où sont apparues la coopération et l'abolition de la discrimination inter-ethnique. Puisque les chercheurs sont convaincus que « *les préjugés peuvent être atténués par des contacts de niveaux équivalents entre les groupes majoritaires et minoritaires à la poursuite de buts communs.* » (Allport, 1958, p.281) Ces méthodes d'apprentissage coopératif se sont avérées, dans plusieurs recherches, avoir un effet positif sur les relations inter-ethniques à travers les nombreux contacts et les échanges qu'elles occasionnaient. C'est pour cette raison que nous souhaitons combiner l'apprentissage coopératif et l'apprentissage interculturel. Dans le paragraphe suivant, nous présenterons l'apprentissage coopératif interculturel.

TABLEAU 6- CARACTÉRISTIQUES DE DIFFÉRENTES MÉTHODES D' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Méthodes AC	Initié ou développé par	Date	Apprentissage individuel	Apprentissage collectif	Discipline	Binôme	Groupe +3	Procédures	Recompense à	Evaluation par élèves ou auto-évaluation	Interaction/compétence interculturelle
TPS	Lyman; Kagan	1977	Oui	Oui	Math; Langue; Science...	Oui	Non	1) introduction par prof 2) réflexion individuelle 3) travail en binôme 4) partager les connaissances dans la classe	groupe	Non	
TGT	Devries; Edwards	1980	Non	Oui	Math; Langue et art, Science social	Non	4-5 p	1) travail en groupe 2) répondre à la question	individu	Non	+
STAD	Slavin	1983	Non	Oui	Langue seconde (anglais); Math, Géographie, Langue et art	Non	4-5 p	1) travail en groupe 2) répondre à la question	groupe	Non	+
Jigsaw	Aronson	1978	Non	Oui	Langue, Biologie, Géographie, Science social...	Non	6 p	1) travail avec les membres d'autres groupe, avec tâche différente 2) enseigner d'autres membres de son propre groupe 3) répondre à la question	individu	Non	
Jigsaw II	Slavin	1977	Oui	Oui	Littérature, Lecture, Science social	Non	4-5 p	1) introduction et présentation par l'enseignant 2) travail dans le propre groupe (ensemble et individuel) 3) discuter avec les étudiants d'autres groupes 4) répondre à la question	groupe et individu	Non	
LT	Johnson&Johnson	1987	Non	Oui	Langue et art, Science social, Math	Non	4-5 p	1) travail en groupe avec une tâche commune 2) évaluation en fonction du progrès individuel et groupal	groupe et individu	Non	+
TAI	Slavin, Leavey & Madden	1986	Oui	Oui	Math, Grammaire, Compréhension écrite	Non	4 p	1) travail individuel avec la fiche de différents niveaux 2) travail en groupe, correction collective 3) travail individuel, confronter les activités 4) évaluation en fonction du progrès	groupe et individu	Oui	
IMPROVE	Kramaski et Mevarech	1977	Non	Oui	Math, Langue, Lecture	Non	4 p	1) introduction IMPROVE 2) travail en groupe 3) établissement un lien entre des connaissances en math et en anglais 4) questionnaire rempli par les élèves	individu	Oui	
Co-op Co-op	Kagan	1992	Oui	Oui	Enquête de recherche, compréhension écrite	Non	3-4 p	1) Introduction du sujet par l'enseignant 2) regrouper et répartir les tâches d'apprentissage 3) travail individuel 4) présentation au sein d'équipe 5) travail en groupe-discussion 6) présentation dans la classe	groupe	Oui	
GI	Sharan	1980	Oui	Oui	Science social, langue seconde (Anglais, Arabe) et culture	Non	2-6 p	1) Introduction et définition d'un sujet par l'enseignant 2) travail individuel pour recueillir des informations et choisir des questions intéressantes 3) travail en groupe 4) présentation devant la classe 5) évaluation par les élèves et l'enseignant	groupe	Oui	+
Coopération dyadique (PALS,	Slavin, Greenwood, Delquadri & Hall	1989	Non	Oui (binôme)	Math, Lecture, Langue(orthographe)	Oui	Non	1) s'entraide et tutorat 2) correction des réponses 3) rôle alternatif (tuteur et tutoré)	groupe	Oui	
CIRC/BCIRC	Madden, Slavin & Stevens	1986	Non	Oui	Lecture, compréhension écrite	Oui	4 p (deux binômes)	1) Introduction le contenu par l'enseignant 2) groupe hétérogène et sous-groupe en binôme 3) remplir la fiche d'exercice ou lire un texte en binôme et correction 4) présenter le résultat dans le propre groupe 5) répondre le quiz ou exposé devant la classe	groupe	Oui	+

2.3. Autour de la notion d'apprentissage coopératif interculturel

Comme nous l'avons dit, une des caractéristiques du contexte universitaire en France est la classe multiculturelle, qu'elle se trouve dans une université ou dans un centre linguistique attaché à une université. Certains chercheurs (Andrade, 2006; Deshayes, 2017; Hofstede & Hofstede, 2001; Vita, 2001) ont montré que la réussite dépendait de la maîtrise de la culture et de la langue du pays d'accueil. Dans ce chapitre, nous commencerons par aborder quelques approches théoriques sur la culture et la langue qui ont une grande influence sur le comportement et le dynamisme des étudiants étrangers.

Fons Trompenaars (Hampden-Turner & Trompenaars, 2004), consultant et auteur franco-néerlandais dans le domaine de la communication interculturelle, et Charles Hampden-Turner, chercheur et auteur néerlandais spécialiste de la culture d'entreprise, ont une conception de la culture qui part de différentes perspectives : nationales, corporatives, professionnelles, et qu'ils définissent comme la façon dont les communautés résolvent une série de problèmes universels liés à :

- La relation avec d'autres personnes
- Le temps qui passe
- L'environnement

Souvent, les hommes transmettent leurs pensées, leurs émotions, leurs objectifs et leurs connaissances en recourant au discours ou à la prise de parole. Étant donné que la culture est un élément qui affecte les relations avec les autres, le début de la connaissance de la culture d'un pays étranger passe par la maîtrise de sa langue. Florence Windmüller a donné dans sa thèse la parole à Benava, et cela nous permet d'éclaircir davantage la relation entre la culture et la langue : « Langue et culture sont en relation d'implication réciproque ; nous voulons dire que la langue suppose la culture et que celle-ci n'est pas concevable sans la langue. » (S. Benadava, 1982a, cité par Windmüller, 2003, p.47) En tout cas, langue et culture sont indissociables. Il n'est pas possible de parler seulement de la langue sans mentionner la culture, et inversement. Claude Lévi-Strauss a écrit dans son livre « Anthropologie structurale », que la langue « *est un produit de culture ordinaire, une partie de culture.* » (Cité par Windmüller, 2003, p.47) La langue fait donc partie de la culture, elle y joue un rôle important. La culture

est présente partout, elle se voit dans l'architecture, l'art, mais également dans les comportements individuels, et particulièrement dans les interactions et communications verbales et non-verbales. La langue participe du reflet culturel d'un pays. Elle en constitue le contexte historique et culturel, et structure également le système de pensée et la mode de vie de sa population. Pour ces raisons, la connaissance d'une culture d'un pays est une prémisse de l'apprentissage d'une langue étrangère qui est, en retour, le fondement de l'approfondissement de la connaissance culturelle. Apprendre une langue étrangère nous demande de connaître la phonétique, la grammaire, le vocabulaire et les expressions mais également de connaître le point de vue, la pensée, le comportement, la coutume des habitants du pays, voire de connaître et d'apprendre la culture du pays.

Nous préférons utiliser deux mots pour qualifier la complexité de la relation entre « culture » et « langue » : interdépendance et interférence. Nous avons déjà bien expliqué « interdépendance » à travers des propos tenus dans nos recherches antérieures. Concernant « interférence », ce sera plus facile si nous prenons un exemple concret lié à notre expérience personnelle. Un jour, lors d'une promenade avec trois collègues, deux Français et un collègue étranger, nous sommes montés au sommet d'une montagne et notre collègue étranger, qui n'était pas mon compatriote, a voulu faire une blague en disant : « Je vais sauter ». Pour nous, en tant que chinoise, si on traduit cette phrase dans ma langue, elle n'a pas de sens spécial. Pourtant l'un des deux Français nous a expliqué que cette expression, en langue française, pouvait avoir aussi une connotation sexuelle. Dans cet exemple, nous voyons bien qu'une méconnaissance de certains aspects d'une langue pouvait engendrer une incompréhension d'ordre culturel qui se verrait comme une barrière à l'entendement entre interlocuteurs.

Un autre exemple pourrait nous expliquer l'incompréhension de la culture, cause de malentendus. En Chine, si quelqu'un loue nos efforts dans le travail, nous lui répondons souvent « 哪里 » (cette expression qui, dans ce contexte précis, la signification doit plutôt correspondre en langue française « pas du tout »). En effet en chinois, cette réponse relève de la modestie. Pour les étrangers cette expression est tout à fait incompréhensible. (On vous dit « Bien joué ! », et vous répondez « Pourquoi ? »). Un autre exemple relative aux deux expressions « Chine contemporaine » et « Chine moderne ». Les deux adjectifs « contemporaine » et « moderne »

se traduisent d'une seule façon en chinois, donc en conservant le même sens : « 现代的 » (xiàn dài de). Pourtant « Chine contemporaine » et « Chine moderne » désignent deux périodes différentes de la Chine car « Chine moderne » caractérise la Chine entre 1919 et 1949. Nous ne pouvons faire cette distinction que lorsque nous maîtrisons bien la langue française et connaissons bien, en même temps, la culture chinoise.

De manière générale, à travers la communication, surtout lors de l'apprentissage de la langue, chacun pourrait y retrouver son identité culturelle. Et comme la langue renferme des vocabulaires, des sens, des symboles, des significations qui impliquent, de façon directe ou indirecte, la culture, il n'est pas possible de dire que, dans le processus de cet apprentissage, nous apprenons une langue étrangère d'un pays sans en connaître sa culture. Pour perfectionner notre recherche, il nous faut bien saisir les divers sens que recouvre les concepts de culture et de langue en analysant les relations qui existent entre les étudiants de cultures différentes.

2.3.1. Retour succinct sur la notion de culture : miroir et filtrage pour échanger avec les autres

Dans les pages d'un site³⁰ consacré à l'étymologie Français latin-grec Sanskrit, une rubrique³¹ est consacrée au terme *culture*. Y sont exposés divers sens du terme *culture* au cours de l'histoire. Selon les auteurs, serait attribuée à Cicéron³², en latin Marcus Tullius Cicero, (106 – 43 av JC) l'introduction du terme de *culture* dans un sens élargi à celle de l'esprit. Nous avons retrouvé dans l'ouvrage de Cicéron, intitulé les *Tusculanes*³³, (Cicéron, Traduction française 1874) le propos où il explicite ce point de vue en soutenant l'importance de la philosophie fondée sur une nécessaire formation du philosophe.

« V. AUD.: - Nonne verendum igitur, si est ita ut dicis, ne philosophiam falsa gloria exornes ? Quod est enim majus argumentum, nihil eam prodesse, quam quosdam perfectos philosophos turpiter vivere ?

Cicero.: - Nullum vero id quidem argumentum est. Nam ut agri non omnes frugiferi sunt, qui coluntur, falsumque illud, ac improbe,

Etsi in segetem sunt deteriorem datae

³⁰ <https://sites.google.com/site/etymologielatingrec/home>

³¹ <https://sites.google.com/site/etymologielatingrec/home/c/culture>

³² homme d'État romain, avocat, philosophe, rhéteur et écrivain latin.

³³ Cicéron (0106-0043 av. J.-C.). Auteur du texte. Œuvres complètes de Cicéron : texte latin avec la traduction française de la collection Panckoucke. T. 17. 1866-1874. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57740819/f8.item>

Fruges, tamen ipsae suapte natura enitent

sic animi non omnes culti fructum ferunt. Atque, ut in eodem simili verser, ut ager, quamvis fertilis, sine cultura fructuosus esse non potest : sic sine doctrina animus. Ita est utraque res sine altera debilis. **Cultura autem animi, philosophia est** : haec extrahit vitia radicitus, et praeparat animos ad satus accipiendos : eaque mandat his, et, ut ita dicam, serit, quae adulta fructus uberrimos ferant.» (Cicéron, *Tusculanes*, T17 Liv. II p.110-11)³⁴

« V. L'AUD. Mais s'il est ainsi, ne craignez-vous pas que les louanges dont vous comblez la philosophie ne semblent fausses ? En effet, puisque ses plus habiles maîtres ne sont pas toujours honnêtes gens, ne s'ensuit-il pas qu'elle est mutilée ?

Cicéron : - Vous concluez mal; car, de même que tous les champs, quoique cultivés, ne rapportent pas, et qu'il n'est point vrai, comme l'a dit un de nos poètes,

Que de soi le bon grain, sans besoin d'aliment,

Dans un champ, même ingrat, sait croître heureusement ;

de même tous les esprits, quoique cultivés, ne fructifient point. Et pour continuer ma comparaison, je dis qu'il en est d'une âme heureusement née comme d'un bonne Serre ; qu'avec leur bonté naturelle, l'une et l'autre ont encore besoin de culture, si l'on veut qu'elles rapportent. **Or, la culture de l'âme, c'est la philosophie.** Elle déracine les vices, elle prépare l'âme à recevoir de nouvelles semences, elle les y jette, les y fait germer, et avec le temps il s'y trouve abondance de fruits. » (Cicéron, *Tusculanes*, T17 Liv. II p.110-111 Traduction française)

Une approche historique du terme « culture » est aussi fournie par le Dictionnaire historique de la langue française sous la direction d'Alain Rey (Rey & Le Robert, 2016, p.616)

D'ici, nous avons deux sens pour caractériser le mot « cultura », cultiver les champs, et cultiver l'esprit. Ce concept se réfère à l'idée de (se) cultiver. (Novara, 1986; Windmüller, 2003) Il a désigné par la suite la formation de la moralité et de la capacité artistique. La culture est la richesse matérielle et spirituelle que les hommes ont inventé au long de leur développement social et de leur propre développement, la culture matérielle se retrouvant, quant à elle, dans les machines, les outils, les techniques, etc. La culture est le berceau de la spiritualité dont l'éventail des valeurs se retrouve dans nombre de domaines comme les arts, les traditions, la philosophie, la morale, l'éducation, les coutumes, les religions et les croyances. (Lecordier, 2012)

Lorsque la culture est identifiée à la civilisation, elle rassemble « toutes les connaissances, croyances, activités artistiques, sentiments et moralité, lois, coutume, habitudes et capacités diverses des membres d'une société donnée. » (Moore, 2009; Tylor, 1873) Souvent

³⁴ <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57740819/f8.item> Tome XVII *Tusculanes*, Livre 2

nous confondons ces deux concepts « culture » et « civilisation », ou alors nous ne faisons qu'un de ces deux concepts. Pourtant nous pensons que la culture découle d'un processus partant des origines, et passant par une série de développements et de transmissions. Dans ce processus, la « civilisation » (contraire de « barbarie ») est apparue au XVIIIe siècle, au siècle des Lumières, époque durant laquelle les hommes ont commencé à considérer ces deux concepts que sont la « culture » et la « civilisation » comme des critères permettant de faire la distinction entre l'homme et l'animal. Nous préférons ici clarifier ces deux concepts à travers la définition de « civilisation » proposée par Kaufmann qui considère que la civilisation représente « *d'une part, une production croissante de moyens de force et de bien-être dans la société ; de l'autre, une distribution plus équitable entre les individus de la force et du bien-être produits.* »³⁵(Kaufmann, s. d.) alors que la culture « *désigne en effet l'ensemble des principes d'une civilisation ou ensemble homogène de sociétés humaines.*» (Ménissier, 2000) La civilisation se voit plutôt comme la somme du développement de la culture positive. Elle implique les progrès du développement social, en mettant toujours en accent son sens positif. Elle s'est développée de manière relativement stable et immuable par rapport à la culture apparue dès le début de l'existence humaine, qui représente l'activité, la conscience collective des hommes et se développe de façon dynamique et continue.

Pour les anthropologues Melville J. Herskovits (Herskovits, 1950, p.10), Hervé Carrier (Carrier, 2010, p.261-275), Margaret Mead (Moore, 2009, p.115) et le professeur Rabassó (Rabassó & Rabassó, 2015, p.17), la culture est « *la capacité universelle de l'individu à classer, codifier et communiquer ses expériences de façon symbolique.* ». Elle est constituée de trois éléments fondamentaux qui sont le sujet (individu qui joue le rôle actif), l'objet (activités sociales par communication, classification et codage) et l'intermédiaire (par exemple la langue). Elle représente également les modes de vie dans une société.

Le point de vue d'Edward Hall est que la culture est un modèle invisible mais familier pour tous. (Hall et al., 1979, p.18-22) Elle dépend de l'action, de la cognition et de l'existence d'un individu. (Hall et al., 1979, p.48-49) La culture imprègne la vie quotidienne, de façon

³⁵ P. Kaufmann, culture : culture et civilisation, Encyclopédie Universalis :

<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/culture-culture-et-civilisation/> (consulté 06-01-2021)

implicite ou explicite, dans la communication et dans l'apprentissage. Nous pouvons donc dire que les étudiants étrangers, issus de différentes cultures, pourraient se voir ainsi soumis à son influence dans leur cognition, leur système de valeurs voire leur comportement.

La culture est un moyen qui s'exprime dans la vie quotidienne, dans la perception, la compréhension, le jugement et l'organisation. Il nous faut cependant expliquer cette notion de « culture » avec plus de précision, parce que « *la culture est structurée en différentes couches qui traduisent son processus de construction et de formation.* » (Meier, 2019, p.15) Dans une perspective macro, nous pourrions ainsi définir la culture comme un ensemble d'activités humaines, matérielles et spirituelles. Dans une perspective micro, la culture désignerait les coutumes, les valeurs, les croyances, la morale, les sciences, les arts, etc., soit, dans tous les cas, des choses plus concrètes. Dans la thèse de Florence Windmüller, la culture est divisée en deux catégories qui sont « la culture explicite » (coutume, technique, etc.) et « la culture implicite » (les attitudes, les valeurs communes). (Windmüller, 2003, p.38) Du point de vue économique, Meier propose, dans son livre, différentes couches culturelles d'une organisation qui se réfèrent respectivement à trois niveaux : une couche fondamentale qui correspond au niveau d'individu-postulats implicites de l'organisation), une couche intermédiaire qui renvoie au niveau collectif (croyance, valeurs et normes), et une couche supérieure qui se situe au niveau universel (règles, procédures, pratiques et comportements usuels). Il propose, ipso facto, des cultures qui pourraient influencer la culture d'entreprise. Ce sont la « *culture nationale* », la « *culture régionale* », les « *particularismes individuels des dirigeants* » et la « *culture professionnelle* ». (Meier, 2019, p.15-19)

Sapir explicite le concept de culture, du point de vue anthropologique, en disant qu'elle se représente par « *l'interaction individuelle et l'univers de signification que chacun peut se construire à la faveur de ses relations avec autrui.* » (Sapir et al., 1967) De plus, Hofstede associe culture et programmation en la définissant ainsi : « *collective programming of the mind that distinguishes the members of one groupe or category of people from another.* » (Hofstede & Hofstede, 2001, p.9)

Par conséquent, nous dirons également que la culture représente la conscience collective, l'état d'esprit, les modèles sociaux du comportement d'un certain groupe. (Shade et al., 1997, p.18) Nous en tirons de plus des éléments fondamentaux que sont l'interaction, la

relations sociale, la signification et l'appartenance et la reconnaissance d'identité. L'interaction est un processus d'échange d'informations, en particulier culturelles, si l'interaction se passe entre des interlocuteurs venant de cultures différentes. La culture passe de l'un à l'autre des interlocuteurs de façon directe ou indirecte. En transmettant des informations, les interlocuteurs, entre eux, utilisent des significations modifiables (par exemple, la langue, des gestes corporels) qui existent dans le quotidien, pour s'affranchir des barrières culturelles. La finalité de ce processus est l'établissement d'une relation sociale qui accélère davantage les échanges d'informations culturelles. Au cours de l'interaction, la culture est un moyen qui permet à un membre de se distinguer des autres, et de faire reconnaître et accepter par eux sa différence.

Les notions ci-dessus de culture nous montrent son importance. La culture, en tant que système constitué par les attitudes, les habitudes, les jugements de valeur, se voit comme un miroir et un filtrage qui nous laissent considérer le monde avec un regard critique. Elle a forcément un impact sur le processus d'apprentissage et d'enseignement, sur la communication quotidienne. Les linguistes et les enseignants en FLE doivent veiller à éviter la scotomisation du contexte culturel des étudiants et du contenu culturel dans l'apprentissage et dans l'enseignement de la langue étrangère. Certains facteurs culturels innés, comme les modes de pensée, les jugements de valeur, qui sont là depuis notre naissance et sont difficiles à être modifiés dans un contexte bien défini, pourraient avoir un impact négatif dans l'apprentissage de la langue étrangère. Au cours de la préparation de l'enseignement de la langue, la réflexion sur le contexte culturel des étudiants étrangers est nécessaire pour pouvoir observer un effet positif sur la communication interculturelle, comme une amélioration de leur niveau de langue et de leurs notes. Pour toutes ces raisons, il est préférable ensuite d'étudier, d'une autre manière, le concept de culture. Geert Hofstede, après avoir étudié la culture d'une quarantaine de pays, a proposé de diviser la culture en cinq secteurs, à savoir « la distance du pouvoir ou la distance hiérarchique », « l'évitement de l'incertitude », « le collectivisme-individualisme », « la masculinité », « l'orientation à long terme » et « l'indulgence ou la sévérité ». (Ferchakhi & Meskeh, 2014; Hofstede & Hofstede, 2001; Rabassó & Rabassó, 2015)

La distance par rapport au pouvoir est considérée comme « *le degré auquel une société détermine les différences entre les divers niveaux de pouvoir [...] Un niveau élevé implique que certains individus ont beaucoup plus de pouvoirs que d'autres. Un niveau faible suppose*

que l'ensemble des individus doit bénéficier des mêmes droits. ». (Hofstede & Hofstede, 2001, cité par Rabassó & Rabassó, 2007, p.34) Nous pouvons constater que la distance au pouvoir est élevée dans certains pays, comme en Chine, qui mettent en avant l'importance des relations et des interactions au sein du milieu social. Nous nous sommes pourtant aperçues qu'en France, la distance au pouvoir et à la communication est moindre et se produit sur un même niveau dans la société.

Ainsi nous pouvons constater que, normalement, dans la société chinoise, un professeur, qui pense être important d'avoir une réputation sociale élevée, a le respect de tous ses étudiants. Et il existe, de ce fait, une hiérarchie dans la classe. La relation entre les étudiants et les professeurs est tout à fait différente de celle observée dans les pays occidentaux. Un autre exemple est que, si nous laissons les étudiants travailler en groupe, ces derniers vont spontanément choisir un responsable qui est jugé la plus déterminé et compétent au sein du groupe. Nous pouvons remarquer qu'en France, à l'Université Lyon 2, les professeurs proposent aux étudiants un savoir, un savoir-faire et un savoir-être, et qu'ils leur offrent également une sorte de service éducatif. Les relations entre les étudiants et les enseignants semblent plus égalitaires qu'en Chine. Il y a moins de hiérarchisation, mais à l'inverse, les professeurs en France peuvent sembler moins valorisés. Toutefois ils possèdent plus de pouvoir que les étudiants et se trouvent ainsi placés dans une position supérieure. Ce sont les professeurs les principaux protagonistes qui transmettent la plus grande partie de l'information. Cette forme de relation est qualifiée de respectueuse voire souveraine.

L'évitement de l'incertitude mesure « *le degré auquel les membres d'une culture se sentent menacés par une situation équivoque ou inconnue* ». (cité par Ferchakhi & Meskeh, 2014) Hofstede nous a proposé deux extrêmes, à savoir la culture chinoise et Singapour (niveau faible) et la culture grecque (niveau élevé). Il a conçu un tableau entre les pays de faible niveau d'évitement de l'incertitude et les pays de niveau élevé d'évitement de l'incertitude en différents termes et dans différentes situations : anxiété et expression des émotions, bonheur, stabilité de l'emploi, conflit générationnel, propension au changement, confiance ; dans la famille, à l'école ; motivations, dans l'entreprise, attitude des consommateurs, dans les systèmes politiques, systèmes législatifs, nationalisme, xénophobie, et religions. (Rabassó & Rabassó, 2007, p.37-39) Dans notre recherche, la focalisation se fait davantage sur des facteurs

affectifs (stress, anxiété, confiance, motivations) et sur le contexte scolaire. Pourtant, après avoir lu les propos de Hofstede (2001) qu'il a tenus dans son livre « *Introduction du management interculturel* » par Rabassó, concernant les caractéristiques des pays ayant un faible niveau d'évitement de l'incertitude, nous avons un doute sur quelques points qui nous semblent injustes et qui se sont même démodés au fil du temps et des contextes qui ont changé, sachant que la culture est un sujet extrêmement complexe qui n'a pas d'exposé unique. Nous pensons que certains propos ne sont plus applicables à la situation actuelle, par exemple par rapport aux pays dont le niveau est élevé (Grèce, Japon, Espagne, etc.). D'aucuns disent que, dans les pays dont le niveau est faible (USA, Singapour, Chine, Suède, etc.), la population travaille presque sans stress et est peu sujette à l'anxiété, et que « *les étudiants souhaitent apprendre par le biais de débats et de nouvelles méthodes d'apprentissage* » (Rabassó & Rabassó, 2015). Il y a quand même des propos qui nous semblent utiles en tant que points d'appui pour analyser le profil des étudiants étrangers qui sont viennent de différents contextes culturels. Pour les pays de faible niveau, les individus font confiance à la majorité des personnes. La diversité culturelle est tolérée, et les individus sont souvent aspirés par le succès. Cela veut-il dire qu'au cours de l'apprentissage coopératif interculturel les étudiants venant de pays de faible niveau d'évitement d'incertitude auraient plus de motivations, plus de confiance en soi que les autres, faisant ainsi que le déroulement de coopération serait relativement plus facile pour eux que pour ceux venant de pays de niveau élevé, où la xénophobie est généralisée ?

Au cours d'interactions, les étudiants étrangers en France sont très accessibles, et les professeurs français ont des facilités à bien communiquer avec eux et à bien comprendre la diversité de leur culture et leurs comportements. Un incident, un changement voire une situation imprévue pour les professeurs sont des phénomènes normaux qu'ils peuvent résoudre en s'appuyant sur la richesse de leurs expériences et en prenant des attitudes rationnelles. Pourtant, nous ne pouvons pas mettre tout sur le même plan pour les professeurs et pour les étudiants étrangers. Nous ne pouvons, par exemple, pas simplement conclure que les étudiants chinois, français, américains ou suédois sont plus innovants, plus ouverts aux autres, et même s'entendent mieux avec les étrangers, et que les étudiants japonais et espagnols sont plus fermés, réservés avec les autres et ne veulent pas accepter le changement ni la diversité culturelle. L'évitement de l'incertitude, en effet, dépend également des caractéristiques des individus. De

ce fait, nous allons, dans ce qui suit, étudier la dimension collectiviste et individualiste de la culture.

La culture individualiste et la culture collectiviste s'opposent. Ne nous demandons pas laquelle des deux est la meilleure. Les cultures qui sont individualistes se focalisent davantage sur le succès de l'individu, alors que les cultures qui sont collectivistes mettent surtout en avant l'esprit communautaire, l'objectif du groupe ou les fruits partagés dans la communauté. (Hampden-Turner & Trompenaars, 2004, p.72; Rabassó & Rabassó, 2007, p.39)

Cette optique permet de voir jusqu'à quel niveau les personnes peuvent répondre de leurs actes individuellement ou en groupe. Elle est, non seulement un thème commun dans la recherche de la culture et de la communication, mais aussi une différence remarquée entre la culture orientale et occidentale. Les caractéristiques des cultures collectivistes et des cultures individualistes selon Hofstede sont décrites ci-dessous. (Voir tableau ci-dessous).

TABEAU 7 : CARACTÉRISTIQUES DES CULTURES COLLECTIVISTES ET DES CULTURES INDIVIDUALISTES À L'UNIVERSITÉ (SOURCE : RABASSÓ & RABASSÓ, 2007, P.39)

Cultures collectivistes (Porto Rico, Argentine, Brésil, Vietnam, Chine, Arabie, Saoudite, Egypte, Grèce, Viêtname, Corée du Sud, Inde, Mexique)	Cultures individualistes (Etats-Unis, Grande-Bretagne, France, Canada, Australie, Irlande, Italie, Nouvelle-Zélande)
Caractéristiques générales	
1- Chaque personne doit s'adapter au groupe	1- Chaque personne peut exprimer librement ses opinions personnelles
2- L'identité est fondée sur le groupe. Il faut s'adapter aux besoins du groupe ou de la société.	2- L'identité est fondée sur l'individu
3- Différences entre ceux qui sont à l'intérieur et à l'extérieur du groupe. Le choix de groupe est plus important et l'identification vis-à-vis d'un groupe est moindre.	3- Moins de distinction entre ceux qui sont à l'intérieur ou à l'extérieur du groupe
4- Le travail et la coopération avec les autres sont la norme. Chacun doit faire confiance à autrui pour obtenir un soutien.	4- La confiance ou la dépendance vis-à-vis des autres sont mal perçues
5- Communication de haut contexte	5- communication de contexte faible
6- Dépendance émotionnelle de l'individu vis-à-vis du groupe	6- indépendance émotionnelle de l'individu vis-à-vis du groupe
7- L'appartenance au groupe est mise en valeur	7- l'initiative personnelle et la réussite sont mises en valeur.
À L'UNIVERSITÉ	
1- Les relations interpersonnelles sont prioritaires	1- L'hédonisme et les intérêts personnels avec les autres prédominent
2- Les étudiants agissent en fonction des liens entre les membres du groupe	2- Les étudiants agissent selon leurs besoins.

Encore une fois et plus concrètement, expliquons plus en détail ce tableau. Les cultures collectivistes se concentrent sur le groupe qui se compose de membres d'une société qui travaillent sur un même plan, à un même niveau. Ceux qui font automatiquement partie du groupe sont, par exemple, les camarades, les collègues, la famille. Les besoins du groupe sont vus avant les besoins individuels. Par opposition, la culture individualiste préfère considérer la personne comme un individu et, normalement, ces individus travaillent pour aider la communauté sans que leurs besoins soient satisfaits. (Gudykunst, 2003, p.9-19)

Ainsi, on constate que dans le système universitaire français, on met davantage l'accent sur l'individu. Le sentiment personnel est prioritaire. Il existe notamment une relation hiérarchique entre les étudiants et les professeurs au sein des étudiants dont la culture est collectiviste. Les étudiants de culture individualiste apprécient davantage tout ce qui est sentiments personnels, besoins propres et considèrent le professeur comme étant un simple

transmetteur de connaissances. Les étudiants de culture individualiste osent davantage s'exprimer, prendre la parole. Mais leur conscience de groupe et de coopération est relativement faible par rapport à celle des étudiants de culture collectiviste.

Cela implique-t-il que les étudiants des pays anglo-saxons et occidentaux ont plus facilement des contacts avec les Français et s'intègrent plus facilement à la culture française, puisqu'ils ont des caractéristiques similaires à celles de la France ? Cela implique-t-il que les étudiants venant de culture individualiste n'ont pas vraiment envie de coopérer avec les autres puisqu'ils privilégient leurs besoins personnels ?

Nous ne devrions cependant pas nous concentrer uniquement sur l'individualisme ou le collectivisme car il existe de profondes différences qui apparaissent dans la culture et qui ne sont pas nécessairement liées à une simple division entre la pensée collective et la pensée individuelle.

Edward Hall, l'un des principaux chercheurs sur la culture, a décrit l'effet de la « *culture cachée* » sur nos interactions quotidiennes. Hall définit la « *culture cachée* » comme celle qui nous affecte, peu importe les différentes expériences que nous avons eues, ce que nous avons appris et nos points de vue sur le monde. (Hall et al., 1979, p.61-72; p.87) Il nous avertit également de lier ensemble les cultures et suggère que nous devrions considérer, à la fois, la culture et l'individu afin de déterminer l'origine de la personne. En considérant les différences culturelles et les effets, il est important de voir comment les gens sont façonnés par ces éléments qui sont les différences régionales, leurs expériences ainsi que le contexte culturel.

Compte tenu de ce qui vient d'être dit de la culture, définissons la culture comme un système significatif partagé par une majorité d'individus qui vivent et interagissent dans un certain espace, qui aide à voir comment les gens travaillent les uns avec les autres, comment ils communiquent, comment ils se gouvernent eux-mêmes, comment ils interagissent les uns avec les autres et comment ils sont éduqués.

La culture peut se manifester de diverses façons, y compris dans les systèmes de communication, le collectivisme-individualisme, la culture cachée et la façon dont on s'identifie, tout cela étant pertinent aux interactions et à l'éducation. (Gudykunst, 2003; Hall, 1976; Hofstede & Hofstede, 2001)

À part les contenus anthropologiques et sociologiques, on attribue le contenu culturel à l'enseignement des langues et à la sociolinguistique à savoir l'histoire, la littérature, les connaissances implicites au sein de groupe de même origine. (Windmüller, 2011, p.19) En tant que vecteur de la culture d'un pays, la langue joue un rôle majeur pour les étudiants étrangers dans l'établissement de contacts avec les autres, dans l'intégration au système éducatif. Nous allons expliquer, pour cette raison, ce qu'est une langue et ses différentes facettes.

2.3.2. Retour succinct sur la notion de langue : vecteur de communication entre les étudiants

Grâce à la langue, nous pouvons transmettre notre culture, comprendre les autres cultures, hériter la culture de la génération précédente, et aussi moderniser notre culture. Pourtant « *Ce qu'il y a de paradoxal dans la culture, c'est que le langage, système le plus fréquemment employé pour décrire une culture, est par nature mal adapté à cette tâche difficile* ». (Hall et al., 1979, p.61)

De Ferdinand De Saussure à Noam Chomsky, la définition de « *langue* » a changé en passant par différentes périodes et de nombreuses propositions ont été faites par nombre de linguistes qui reliaient souvent le mot au concept de « *langage* ».

Par exemple, Jean-Marc Defays (2018) nous donne sa version dans son ouvrage « *Le français, langue étrangère et seconde* » en confondant ces deux concepts. Alors que d'autres ouvrages distinguent clairement « *la langue* » et « *le langage* ». Citons ceux de Windmüller (2011), Bange (2005), Haroche et al., (1971).

Bruner définit la langue comme « *un code, un ensemble de règles de production d'énoncés grammaticaux et de compréhension par extraction des significations.* » alors que « *le langage est action* » (Bange, 2005, p.17) « *un prolongement de l'action en coopération, prolongement spécialisé et conventionnalisé* ». (Bruner Jérôme S, 1983, p.209-p.211) Edward considère langage comme « *système qui organise l'information et qui délivre des pensées et des réponses à d'autres organismes*» (Hall et al., 1979, p.61) Concrètement dit, le langage est une action d'intercompréhension engagée par deux ou plusieurs interlocuteurs dans un contexte spécifique mais la langue est plutôt la forme, la règle, la signification.

Marc Thiberge met en exergue cette question dans son article du point de vue de psychologie « *si le langage est une aptitude de tous les êtres vivants, végétaux ou animaux, à communiquer, quand on passe des codes de signaux au langage articulé propre à l'espèce humaine, le langage perd sa fonction première de communication.* » ce psychanalyste considère le langage comme une aptitude innée depuis l'existence d'un individu, c'est à dire passant de la période d'embryon jusqu'à l'âge adulte. Alors que la langue est plutôt « *des codes de signaux* », le fondement qui permet la réalisation de la première fonction du langage, a savoir, la communication. De ces définitions, nous tirons toute l'importance du langage et de la langue pour les étudiants étrangers dans leur communication avec les autres, et dans l'établissement d'un contact voire d'une relation coopérative avec d'autres étudiants.

Bange (2005) a défini la langue en citant Wittgenstein (1953) : « *C'est un outil pour agir, un moyen pour interagir, une convention langagière.* » Il souligne surtout que la langue est « *un ensemble de régularités de comportement valide dans un groupe social [...] Elle intervient pour résoudre les problèmes de coordination entre des actions individuelles dans une interaction entre partenaires sociaux* » (Bange, 2005, p.16-20).

Ces propos nous présentent une définition de la langue du point de vue sociolinguistique plutôt qu'en termes de communication. Pour un étudiant étranger, la langue est le noyau qui sert à constituer le groupe, l'instrument qui va permettre aux étudiants étrangers de communiquer avec les autres, d'établir des coopérations dans un groupe social, de résoudre les problèmes culturels et de faire tomber les barrières avec les autres étudiants. Ceci est la première fonction de la langue, à savoir une fonction sociale, intégrative et interpersonnelle. (Defays, 2018, p.29-32) Nous posons donc la question suivante. Cela veut-il dire qu'un étudiant étranger ayant un niveau linguistique plus élevé pourrait plus facilement s'adapter, et avec moins de barrières culturelles, aux francophones, et se lancer dans des coopérations avec eux sans aucun frein ?

La langue fait partie de la culture d'un pays et se manifeste à travers les comportements, les gestes, les jeux de mots, les formulations de politesse, toutes sortes d'expressions en tout cas, tous les détails implicites ou explicites dans les secteurs de la vie quotidienne.

En lien avec les définitions qu'on vient de citer, nous apercevons que, dans le processus de communication, de coopération, un membre du groupe, un locuteur pourrait exprimer son

idée, sa cognition par la langue qui véhicule alors aussi les significations, Dans un groupe en classe, les étudiants échangent et utilisent la langue pour transmettre des informations. Dans ce cas, la langue a également un statut véhiculaire. (Defays, 2018, p.33) Cela vient exactement corroborer la deuxième fonction de la langue, à savoir la fonction communicative. (Defays, 2018, p.29-32)

Ce qui attire notre attention c'est que, dans ce processus, deux effets coexistent, l'un positif et l'autre négatif. Un interlocuteur pourrait bien exprimer son idée, son point de vue grâce à la langue, et un interlocuteur pourrait mal comprendre l'un de ses camarades à cause de la langue. Ce phénomène arrive souvent dans une situation où la langue étrangère est utilisée, et il nous rappelle par-là les distances qu'amène une faible maîtrise de cette langue étrangère.

Dans le champ linguistique, les chercheurs commencent leurs recherches par les définitions de ces trois concepts qui sont la langue maternelle, la langue étrangère et la langue seconde. Certains auteurs français distinguent souvent les deux dernières langues, alors que dans les recherches linguistiques chinoises et anglaises, elles ne sont généralement pas différenciées puisque ces deux concepts sont souvent nommés globalement *Second Language*.

On commence à distinguer ces deux langues à partir de XXe siècle, après la Seconde Guerre Mondiale. On parle alors souvent de « la langue étrangère » en se référant aux étrangers. Anne Trévisse (1993) et Jean-Marc Defays (2018) nomment « langue seconde » la langue étrangère des peu éduqués, des migrants puisqu'on commence à utiliser ce concept en particulier dans les colonies françaises et qu'il est utilisé plutôt pour les analphabètes, les gens peu scolarisés.

Véronique Castellotti (1994) préfère confondre ces deux concepts. À son avis, on parle de langue seconde opposée à la première langue. Les collégiens français sont obligés de choisir la langue anglaise, la langue espagnole, l'allemand ou l'italien comme deuxième langue vivante (LV2). Il s'agit là de langues étrangères. Fatima Chnane-Davin (2011) et Sarah Deltour (2003) utilisent directement le concept « français langue étrangère et seconde ».

Nous avons l'habitude de considérer la « langue maternelle » comme la « première langue » apprise dès l'enfance, et que l'on maîtrise naturellement. Une exception cependant existe. Prenons l'exemple d'une famille dans laquelle deux nationalités cohabitent. Il est impossible, dans cette famille, de définir laquelle des langues apprises par les enfants sera

considérée comme langue maternelle. Par rapport aux autres langues, apprendre et réussir à bien parler sa langue maternelle semble être plus facile.

Jean-Marc Defays (2018, p.35) propose dans un livre que la langue maternelle pourrait influencer sur l'apprentissage de la langue étrangère, puisqu'elle « *détermine le développement affectif, cognitif, social de chaque individu, conséquemment ses motivations et ses capacités à apprendre d'autres langues par la suite* ». (Defays, 2018, p.34)

Autrement dit, les personnes qui maîtrisent bien leur langue maternelle seraient plus enclines à apprendre une langue étrangère, puisqu'elles pourront sauter, durant l'apprentissage de cette langue étrangère, certaines étapes déjà vues lors de l'apprentissage de la langue maternelle, d'autant plus, par exemple, si la langue étrangère a de grandes similitudes structurelles ou grammaticales avec la langue maternelle. Cela pourrait faciliter voire accélérer le processus d'apprentissage. Prenons les exemples de la langue portugaise et de la langue espagnole, de la langue française et de la langue anglaise, de la langue française et de la langue espagnole, de la langue chinoise et de la langue coréenne, de la langue chinoise et de la langue japonaise, etc. Ceci nous rappelle un autre statut de la langue, à savoir sa fonction de langue vernaculaire qu'on utilise souvent en famille et dont dépend l'apprentissage d'une autre langue. (Defays, 2018, p.32) À l'inverse, l'immersion ou l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait avoir une incidence négative sur les compétences dans sa langue maternelle. (Braun, 1993, p.26)

Entre les langues maternelle et étrangère, Pit Corder (1967) a proposé le concept de « compétence transitoire ». Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est en effet une transition de la langue maternelle à la langue de trajet. (Corder, 1967, p.163)

Robert Lado (1957) et Charles Fries (1945) font même une hypothèse disant que les linguistes pourraient prévoir le modèle linguistique qui feraient apparaître des difficultés aux apprenant en comparant la langue maternelle, et la culture dans laquelle ils baignent, avec la langue de trajet et la culture d'arrivée. Ils tiennent compte du fait que la langue maternelle est plutôt un « dérangement » pour l'apprentissage de la langue étrangère. (Lado, 1957, p.7) Cette hypothèse très controversée a été vivement critiquée par d'autres chercheurs qui ont remarqué que les difficultés qu'on avait pu imaginer en comparant les deux langues maternelle et

étrangère n'existaient pas, ni en réalité, ni dans la pratique de la langue. (Wardhaugh, 1970, p.124)

Comme nous avons parlé de la définition de la langue étrangère au début de ce paragraphe, nous n'entrerons pas plus dans les détails. Nous voulons toutefois mettre ici l'accent sur deux choses. La première est que dans notre recherche, nous choisirons de ne pas distinguer ces deux concepts. En outre, rappelons que les distances qui existent dans la langue étrangère peuvent dépendre de l'attitude et de la motivation de l'apprenant. Il s'agit de la distance matérielle, de la distance culturelle, de la distance psychologique et de la distance linguistique. Parmi ces quatre distances, la distance culturelle se révèle par les différences religieuses, idéologiques, de jugement de valeur, de comportement, etc. Ainsi pour les étudiants étrangers, la maîtrise de la langue française pour réduire la distance culturelle est nécessaire à toute communication interculturelle et à la coopération avec les membres du groupe. La distance psychologique se trouve plutôt dans les relations interpersonnelles entre les étudiants étrangers et les étudiants français et pourrait influencer sur la disposition des étudiants à apprendre la langue française. Au sein de groupe, les étudiants étrangers qui s'entendent bien avec les Français, et qui sont encouragés par leurs camarades français, ont plus de courage et plus de motivation. (Defays, 2018a)

Pour conclure, langue et culture vont de pair : *“Of all aspects of culture, it is a fair guess that language was the first to receive a highly developed form and that its essential perfection is a prerequisite to the development of culture as a whole.”*³⁶ (Sapir, 1956, p.1) La culture d'un pays est représentée par la langue, qui reflète inversement la culture. La langue est un outil qui nous aide à exprimer nos pensées, nos connaissances et nos croyances, un vecteur qui nous permet de constituer un groupe, des réseaux sociaux, un moyen favorisant l'entrée en contact avec les autres, l'identification à notre propre culture, la reconnaissance de la culture de l'autre. Par conséquent, *« Connaitre une nouvelle langue, c'est connaître une nouvelle culture et vice versa, en ce sens que la reconnaissance de certains traits d'une culture facilite la maîtrise de la langue faisant partie de la même culture. »*(Koubeissy, 2019, p.33)

³⁶ Nous le traduisons comme suit : « De tous les aspects de la culture, on peut supposer que la langue a été la première à recevoir une forme hautement développée et que sa perfection essentielle est une condition préalable au développement de la culture dans son ensemble. »

L'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de la culture et de la langue. La cognition et la culture n'existeraient pas sans la langue. Pour une nation, la langue est le vecteur le plus important de la construction et de l'héritage de sa culture. Pour un pays, la langue et la culture sont les manifestations les plus importantes de son pouvoir de convaincre. Pour un être humain, la langue est fondamentale pour s'identifier à sa culture. La langue n'est pas une simple transmission mécanique de mots et de paroles. Elle naît et se développe parallèlement à l'essor social.

La culture collectiviste et la culture individualiste, la distance existant dans la langue étrangère pourraient influencer le processus de communication et de coopération. « *L'intégration culturelle accompagne l'intégration linguistique de l'élève d'origine immigrante, en raison du lien entre la langue et la culture.* » (Koubeissy, 2019, p.35) Pour les étudiants étrangers qui font leurs études en France, la langue française bien apprise peut garantir le bon déroulement de la communication interpersonnelle dans la vie quotidienne. En pratiquant la langue française en classe, les étudiants de différents pays peuvent prendre la parole, s'investir davantage et mieux dans la culture française et ainsi, bien comprendre le contenu des cours et assurer la réussite de leurs études. Les étudiants d'origines différentes peuvent se regrouper pour achever une mission, un objectif commun en utilisant une seule et même langue, la langue française.

2.3.3. Apprendre et enseigner dans un contexte interculturel

La culture n'est pas un phénomène individuel, c'est un processus psychologique partagé par des personnes qui ont, soit le même niveau d'éducation, soit le même parcours de vie. Ce processus varie d'un groupe, d'une région ou d'un pays à l'autre en raison de leurs différences. (Rabassó & Rabassó, 2007) Les utilisateurs de la langue profitent constamment de leurs propres expériences sociales, leurs antécédents culturels et leurs connaissances culturelles comme une ressource importante pour leurs activités de réflexion et de communication, et ce n'est qu'en explorant la formation de la culture en termes de développement des langues, des cultures et des civilisations que les similitudes et les différences entre les cultures peuvent être comprises. Dans cette section, nous aborderons l'origine et la définition de l'interculturalité en

la distinguant tout simplement d'autres concepts, multiculturels et pluriculturels, puis nous verrons en dernier lieu la relation entre enseignement d'une langue et interculturelité.

2.3.3.1. Origine et définition du concept d'interculturalité

L'interculturalité est un concept qui est apparu aux États-Unis, après la seconde guerre mondiale, afin d'éviter tout conflit pouvant provenir de discrimination ethnique. Sa mise en œuvre a alors bénéficié aux migrants, surtout aux enfants issus de l'immigration (au Canada après 1960), et aux victimes des guerres coloniales (en Europe après 1970). (Argaud, 2021; Koubeissy, 2019) Ce concept est venu en France en 1974, introduit par le Conseil de l'Europe, et Louis Porcher³⁷ (1940-2014) a été le premier à introduire et appliquer avec succès ce concept dans le domaine de l'éducation. (Groux & Barthélémy, 2016)

Dans des publications, nous voyons souvent des chercheurs confondre deux concepts : la multiculturalité et l'interculturalité. Selon Arnd Witte et Theo Harden, la multiculturalité « *emphasizes the diversity of cultures in a way that leaves the underlying 'cultures' untouched and merely views them in an additive fashion.* »³⁸ (Witte & Harden, 2011, p.1-2) La relation est mise en évidence entre différentes cultures. Non seulement la diversité culturelle existe, mais également une structure juxtaposée entre les individus. Elles cohabitent et sont coprésentes. (Groux & Barthélémy, 2016) En ce qui concerne l'interculturalité, nous l'expliquerons en trois points.

Tout d'abord, selon Louis Porcher, avec son préfixe « inter », ce mot signifie, dans une société multiculturelle, « *la circulation entre les cultures, l'échange, l'interaction, le partage* » et « *qu'on postule un bénéfice mutuel à cette interpénétration.* » (Louis Porcher, 1999, cité par Groux & Barthélémy, 2016, p.10) Ainsi, dans l'interculturalité, existe l'idée d'une interaction qui favorise la relation interpersonnelle ou groupale, mais aussi l'idée d'une altérité. La reconnaissance de soi-même et la prise en compte des différentes cultures sont ainsi nécessaires et importantes.

³⁷ En 1982, Louis Porcher, ancien élève de l'ENS, agrégé de philosophie et professeur des universités, a été nommé conseiller technique auprès du ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, pour la langue française langue étrangère et devint le principal instigateur de la création des filières FLE.

³⁸ Notre propre traduction comme suit : la multiculturalité « focalise sur la diversité des cultures d'une manière qui laisse les 'cultures' sous-jacentes intactes et les considère simplement de manière additive. »

Ensuite, la société se compose de différentes organisations, institutions, environnements, à savoir les individus, l'école, la famille, les groupes, les entreprises, les associations affiliées, les pays, etc. La langue et la culture sont intrinsèques aux groupes et aux sociétés auxquels elles appartiennent. Chacun possède une identité propre et des caractéristiques exclusives culturelles. L'interculturalité est présente dans la société, et se voit sans cesse dans des contextes différents. C'est un processus en construction, dynamique et communicatif. (Coulibaly, 2019; Dervin et al., 2012)

Enfin, selon Jean-Claude Beacco, « *l'interculturalité implique de manifester de l'ouverture, de l'intérêt, de la curiosité, de l'empathie envers des personnes relevant d'autres cultures et d'utiliser ce haut degré de sensibilité pour s'impliquer et interagir avec les autres et, potentiellement, d'agir avec eux pour des finalités communes.* » (Beacco & Coste, 2017, p.109-110) L'interculturalité est un processus d'identification des cultures, la nôtre comme celles des autres, de recherche de leur convergence et de leur divergence, d'interrogation et d'analyse des relations existantes et potentielles entre les différentes cultures, de réflexion sur les habitudes culturelles des autres sociétés, d'une meilleure reconnaissance de la culture et de la société d'appartenance. Ce n'est pas seulement un phénomène sociologique, c'est également un phénomène anthropologique. Dominique Groux (2016) considère, quant à elle, que l'interculturalité se compose de deux périodes, la reconnaissance de l'autre et l'opération d'un retour à sa propre culture. Trois niveaux de décentration ont été arrêtés : la décentration ethnocentrique (les autres cultures sont tout autant valables que la nôtre), la décentration égocentrique (reconnaissance de coexistence des points de vue et cultures), la décentration socio-centrique (relativisation des codes sociaux et culturels). Cela demande aussi une attitude d'ouverture, d'initiative, et d'avoir un regard critique.(Groux & Barthélémy, 2016, p.49)

Si l'on revient au contexte d'apprentissage des étudiants étrangers, les passages précédents ont mentionné que dans le campus universitaire, là où se trouvent les étudiants issus de différentes origines culturelles, le contexte d'apprentissage est en partie multiculturel mais davantage interculturel puisque les étudiants, dont identités culturelles sont diverses, échangent et communiquent fréquemment, surtout en TD (Travaux dirigés), dans lesquels les enseignants préconisent plus fréquemment l'apprentissage coopératif, qu'en CM (Cours magistral). Dans les classes de langue du Centre linguistique, ce sont souvent des étudiants étrangers qui

prennent la parole et s'expriment. Il est important qu'un étudiant converse et interagisse avec les autres, usant de ses habitudes linguistiques, de sa gestuelle, de sa propre stratégie. Nous voyons bien que, dans ce contexte-là, les échanges et la communication entre personnes de différentes cultures est plus qu'indispensable. Alors posons-nous la question. Dans le cadre interculturel décrit ci-dessus, comment les étudiants étrangers doivent-ils se comporter pour interagir avec les autres étudiants ? Quelles méthodes ou stratégies d'enseignement les enseignants doivent-ils mettre en œuvre pour faciliter l'intégration des étudiants étrangers dans le groupe et les pousser au dialogue ?

2.3.3.2. Des concepts croisés : apprentissage et interculturalité

Le processus conduisant à établir et maintenir le contact avec d'autres étudiants, surtout Français, est également un processus menant à l'apprentissage de la langue française. « *La communication en langue étrangère ne pouvant pas être réduite à la simple maîtrise de ses codes linguistiques, il apparaît alors de plus en plus clairement que sa dimension culturelle doit être appréhendée, englobée à son apprentissage.* » (Groux & Barthélémy, 2016, p.25) En interagissant avec d'autres personnes dans le cadre d'un processus interculturel, les étudiants étrangers découvrent la culture française et les cultures étrangères. De surcroît, ils peuvent s'identifier davantage à leur propre culture, rendant ainsi les échanges plus clairs, plus simples et plus explicites. Cela aide également les étudiants étrangers à s'intégrer rapidement dans un groupe et à réaliser leurs tâches et leurs objectifs d'apprentissage. Portés par le développement des théories en Sciences de l'éducation, des chercheurs ont proposé différents concepts pour décrire l'apprentissage et l'enseignement dans un contexte d'interculturalité.

La pédagogie différenciée, s'appuyant sur le groupe social, ne se concentre pas seulement sur l'apprentissage, l'enseignement et la didactique, mais aussi sur l'hétérogénéité cognitive, socioculturelle et psychologie des étudiants, par exemple les relations intersubjectives et interculturelles. Pour Philippe Meirieu, l'intérêt, le niveau des objectifs visés et les stratégies utilisées doivent être prises en considération. (Battut et al., 2020; Gillig, 1999; Perrenoud, 2016; Przesmycki & Peretti, 2004). Par conséquent, « *elle peut faire émerger un choix collectif ou des représentations, elle permet d'explicitier l'esprit du cours et ses objectifs et surtout de recueillir des perceptions libres.* » (Mersch-Van Turenhoudt, 1989, p.69) La pédagogie

interculturelle, « *une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage* » (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996, p.157), vise à permettre aux étudiants de différencier et de connaître « *l'histoire des relations entre les cultures et les peuples afin de dépasser certaines réalités problématiques contemporaines : identité culturelle...* » (Carroz & Akkari, 2010, p.19) Il s'agit d'une pédagogie interactionniste et constructiviste. Ces deux concepts croisent, dans l'apprentissage, l'interculturalité. Mais nous voyons bien que la pédagogie différenciée est plus large, car elle concerne non seulement l'interculturalité mais aussi l'hétérogénéité à tous les niveaux (cognitif, socioculturel, psychologie, etc.) La pédagogie interculturelle est relativement plus restreinte, dans laquelle l'enseignant se centre davantage sur la communication interculturelle.

À partir des années 80, l'approche interculturelle se développe en FLE, et c'est vingt ans plus tard que son rôle dans le monde éducatif, notamment dans le domaine des langues étrangères, a commencé à susciter un certain regain d'intérêt. (Windmüller, 2003) Cette approche représente « *une tentative pour rendre compte de l'intelligibilité des faits inscrits dans une structure caractérisée par la pluralité linguistique et culturelle.* » (Abdallah-Preteuille & Porcher, 2001, p.59) Nous pouvons remarquer, dans ce discours, trois mots clés. « Tentative » qui prend un sens d'initiative et d'innovation, « intelligibilité » qui nous montre un processus complexe toujours en construction, et « pluralité » qui signifie diversité mais aussi altérité et hétérogénéité en matière de langue et de culture (CECRL, 2001). Cette hétérogénéité est représentée par la région, la nation, le pays, le genre, le niveau linguistique, la langue parlée, le style cognitif, l'expérience individuelle, la motivation, etc. (Catherine, Ouvrard & Da Silva Akborisova, 2018, p.36). Elle pourrait être influencée par le caractère individuel et l'initiative subjective de l'apprenant. Comme cela a été dit pour les deux concepts précédents, nous pouvons parler d'une interdépendance croisée entre l'apprentissage et le contexte interculturel.

Le mot « éducation interculturelle » est également un concept souvent mentionné par les chercheurs dans le domaine du FLE. Il est considéré comme « *une des modalités possibles de traitement de la diversité culturelle au sein de l'école, de toutes les formes de diversité (pluralité européenne, régionale, migratoire, linguistique) en liaison notamment avec l'apprentissage des langues étrangères.* » (Abdallah-Preteuille & Porcher, 2001, p.59) Son objectif est d'enrichir les connaissances et de développer des compétences dans un contexte

autant multiculturel qu'interculturel. Ce processus permet aux étudiants de mieux réfléchir à leur code et à leur identité culturelle, de leur faire reconnaître la diversité culturelle, et d'établir un lien entre l'apprentissage des langues et celui de la culture. Au sein de l'université ou au Centre linguistique, les étudiants étrangers, groupe minoritaire, reçoivent une éducation interculturelle de façon implicite ou explicite. Nous devons analyser ce processus formatif en situation. Dans le centre linguistique, l'enseignant français est le vecteur principal qui transmet souvent la culture française dans différents contextes, sous des formes diversifiées, en transmettant des expressions idiomatiques, des usages, des formules de politesse, etc. Pour les étudiants inscrits par ailleurs dans des diplômes universitaires, cet apprentissage se passe non seulement entre enseignants et étudiants, mais de façon plus fréquente, entre étudiants étrangers et français. Il nous reste encore un concept important concernant notre recherche, qui est l'apprentissage interculturel. Dans la partie suivante, son analyse va commencer par sa définition. Puis nous éluciderons, dans ce processus, ce que les enseignants et les étudiants doivent faire pour que l'enseignement et l'apprentissage réussissent.

2.3.3.3. *Apprentissage interculturel*

Le concept d'apprentissage interculturel est mentionné par Florence Windmüller dans sa thèse. Ce concept y est défini comme « *un apprentissage culturel et interculturel qui passe par une tentative d'objectivation de la culture maternelle et la tentative de compréhension de la culture étrangère...* » (Windmüller, 2003, p.461) L'identification par les étudiants de similitudes et de différences entre leur propre culture et celle du pays cible relève de la faculté interculturelle qui implique d'être conscient de la diversité régionale et sociale de deux mondes différents. (Pas seulement de la dimension culturelle).

Précisément, la « faculté interculturelle » fait référence à la compréhension et à la maîtrise, par l'apprenant, de la culture de la langue cible, comme sa capacité à s'adapter à la langue, à parler, à penser et à réagir à l'instar d'un locuteur natif de la langue cible. Avoir une bonne « faculté interculturelle » signifie que l'apprenant peut consciemment éliminer les obstacles qu'il peut rencontrer lorsqu'il interagit avec un locuteur natif français, garantissant ainsi l'efficacité de la communication.

Comme l'interculturalité, l'apprentissage interculturel est, de même, un processus dynamique, en construction. (Montandon et al., 2016) Elle se réfère à notre compréhension de l'histoire et de la géographie, des coutumes, des traditions et des habitudes, des modes de vie, de la littérature et des arts, de normes comportementales et des valeurs du pays dont on étudie la langue, à la perception clairvoyante des événements culturels, des coutumes et des habitudes qui diffèrent ou entrent en conflit avec notre culture. Et donc, accepter et s'adapter de manière inclusive. Grâce à l'apprentissage interculturel, les apprenants peuvent s'engager avec succès dans une communication orale et écrite directe avec les locuteurs de la langue cible. Nous voyons là une passerelle qui permet d'améliorer la compréhension, d'éliminer d'éventuels conflits culturels, d'accepter le multiculturalisme et d'adopter un certain degré de tolérance envers les différentes croyances et coutumes ethniques. Les apprenants seront capables de comparer, de réfléchir sur la culture cible, sur leur propre culture, également sur d'autres cultures, et de mieux les comprendre et les respecter.

Selon Jean-Claude Beacco (2017), « *un citoyen interculturel dispose des attitudes, des connaissances et des savoir-faire caractérisant la compétence interculturelle-y compris les compétences linguistiques qui lui permettent de participer activement à la vie de communautés plurielles.* » (Beacco & Coste, 2017, p.115) Dans le processus d'apprentissage interculturel, les étudiants doivent, par conséquent, reconnaître les caractéristiques de choses nouvelles et s'en saisir, par exemple de nouvelles connaissances, surmonter les obstacles à la communication interpersonnelle, connaître les nouvelles cultures de manière objective et complète, accepter tout nouvel environnement dans un esprit ouvert et une attitude positive et s'y adapter, prendre conscience différences de valeurs entre les cultures (chinoises et occidentales, par exemple) et admettre qu'il n'y a pas de classement des cultures, considérer les différentes cultures avec une attitude égale et tolérante, participer activement aux activités organisées par les clubs ou les enseignants (concours, festivals culturels (semaines), soirées, restaurants de musées, projections de films, etc.) , et enfin découvrir les cultures des autres pays et s'y intéresser.

La classe hétérogène est un lieu et un espace spécial où le contact entre apprenants peut être réel ou virtuel en fonction du contexte de communication. (Beacco, 2018a) Le noyau de l'enseignement, surtout des langues étrangères, est l'interaction et la communication. (Byram,

1997) L'éducation/pédagogie interculturelle met en avant les aspects humanistes de la langue, se concentre sur l'amélioration des compétences linguistiques et communicatives. Le rôle de l'enseignement des langues est d'inculquer aux apprenants les moyens de s'exprimer verbalement au bon moment. Il s'agit de leur donner des compétences factuelles linguistiques et sociales nécessaires, des comportements linguistiques et des formes de discours rendant possible toute communication interculturelle. (Beacco, 2018a)

2.3.3.4. *Communication interculturelle*

Nous trouvons un lien étroit entre la culture et la communication. « *La communication ne revêt pas la même signification pour toutes les cultures.* » (Rabassó & Rabassó, 2015, p.65) « *La culture se présente comme un contenu véhiculé par la communication.* » (Caune, 2006, p.7) Après avoir analysé la définition de la culture, nous pouvons constater que, pour certains pays comme la Chine qui est dominée par le concept d'harmonie, la connaissance représente un moyen de vivre mieux et en harmonie avec la nature. Il existe une conscience de groupe. Le « nous » y est prioritaire, ce qui est confirmé par mes observations faites dans la classe de langue au Centre linguistique. Lorsque les étudiants chinois s'adressaient aux étudiants étrangers, ils utilisaient fréquemment le pronom « nous ». Dans la communication orientale, le développement des sentiments est le but principal des échanges oraux, et nous y voyons souvent une « *compréhension tacite, compréhension par sympathie, par empathie.* » (Abdallah-Preteille, 2020, p.84) L'échange émotionnel, le fait d'être ensemble, le plaisir de communiquer est fondamental. La communication est plus indirecte et implicite. Elle se concentre sur le récepteur et sur la décodification. En revanche, l'occident privilégie davantage la culture individualiste dans la façon de s'exprimer, et cela se manifeste particulièrement dans la communication. Le pronom « je » est fréquemment utilisé. Les sentiments et ses opinions sont exprimés de manière plus directe.

Le concept de communication a été proposé en premier en 1957, dans le domaine linguistique, par Noam Chomsky. Dans son ouvrage sur la grammaire générative et transformative, nous pouvons lire que la langue est acquise par un processus de cognition dans un contexte linguistique et par la communication interpersonnelle. (Chomsky, 1957)

En langue chinoise, le mot « communication » possède deux sens qui sont « 传播 » (chuán bō : transmission des informations) et « 交际 » (jiāo jì : entretien de la relation interpersonnelle). Il ne suffit pas pour un locuteur de maîtriser seulement le code linguistique et des connaissances culturelles. Il doit également prendre en considération l'entretien de la relation interpersonnelle en fonction de l'environnement et du contexte. (Abdallah-Preteceille, 2020, p.83)

La communication se positionne en tête dans la gestion du comportement pour l'individu et dans la coopération. En classe de la langue, le fait que les étudiants étrangers se sentent suffisamment assurés pour formuler leurs questions, demander des conseils, faire part de leurs désirs, lors d'une communication, est, sans contestation possible, primordial. Savoir dialoguer et échanger avec efficacité est une condition indispensable pour mener à bien et réussir son parcours universitaire.

Dans le domaine de la gestion et du management interculturel, on définit, en effet, la communication comme suit :

« Un aspect fondamental d'une politique d'entreprise puisqu'elle contribue à son développement et au maintien des relations entre les personnes. Elle comprend la communication interne chargée de diffuser l'information à l'intérieur de l'organisation (service, unité, département) et la communication externe destinée à promouvoir l'activité de l'entreprise et son image. La communication interne a, comme objectif, de mettre en commun, d'échanger, de partager différentes informations, en vue d'améliorer la compréhension des acteurs et favoriser des relations internes constructives. » (Meier, 2019, p.203)

Nous pouvons ainsi dire que la communication est un processus dans lequel l'information se transmet entre individus, entre un émetteur et un récepteur. Mais répétons qu'il nous faut faire attention à ce que la signification du mot « communication » soit, non seulement de transmettre des informations, mais aussi de les comprendre afin de maintenir le lien entre les interlocuteurs. Dans l'apprentissage coopératif interculturel, nous avons la communication interne. Au sein d'un groupe, les étudiants de différents pays échangent et partagent des connaissances. Les étudiants sont les acteurs principaux dans cet apprentissage, et nous y voyons des relations interpersonnelles, de l'intercompréhension et des transmissions de contenus culturels. Les membres du groupe s'influencent mutuellement. En communiquant, les

étudiants internationaux tissent des liens voire des relations étroites avec ceux venant d'autres pays. Pour ce qui est de la communication et de la coopération entre étudiants francophones et non francophones, les étudiants francophones vont diffuser les informations à l'intérieur du groupe, et ce processus social va nourrir les échanges entre les francophones et les non-francophones et aider, le mieux possible, ces derniers à bien mener leur vie dans un pays qui n'est pas le leur.

Hu Wenzhong (1999) classe, dans son livre, la communication suivant quatre catégories, à savoir la communication intrapersonnelle, la communication interpersonnelle, la communication organisationnelle et la communication de masse. (Hu W., 1999) Lors de nos recherches, c'est sur la communication interpersonnelle que s'est portée toute notre attention. La communication interpersonnelle implique différentes formes de communication entre individus (le bavardage, l'exposé oral, etc.), et la communication entre les membres au sein du groupe en est le cas. Par le biais de questionnaires et d'observations en classe, nous avons constaté que communiquer, pour les étudiants étrangers, n'est pas toujours chose aisée, et que dès lors que les origines culturelles de deux parties diffèrent peu ou prou, le processus de communication interpersonnelle devient inévitablement un processus de sauts d'obstacles, de dépassement de barrières culturelles, d'appréhension d'expériences culturelles différentes, d'inquiétude face à la saisie de langues étrangères différentes. D'après Fred Dervin, « *la prise de conscience des difficultés de communication oblige à développer d'autres moyens de communication : gestuelle, mime, dessins, objets, ordinateurs ou traducteurs portables.* » (Dervin et al., 2012, p.57) Les difficultés rencontrées dans la communication ont ainsi potentiellement contribué au développement de cette dernière et à l'essor de progrès technologiques qui ont diversifié, de beaucoup, les formes de communication.

Jean Caune (2006) a évoqué les effets et les actes de la parole, qui contribuent la communication, en disant que :

« Les effets de la parole, comme plus généralement des actes de communication, ne dépendent pas seulement de la structure de la langue ou de l'ordre propre au mode de communication. Les actes de parole réalisent une intention grâce au phénomène de l'énonciation que nous examinerons plus loin et qui est caractérisé par l'engagement physique, psychologique et affectif du sujet dans l'acte de communication » (Caune, 2006, p.26)

Communiquer ne signifie pas seulement communiquer de vive voix ou par écrit, mais également transmettre par le regard, des gestes et des attitudes expressives, tous moyens à ranger sous le dénominateur de communication non-verbale. Contrairement à la communication verbale, la communication non-verbale n'a pas de règles ou d'expressions formelles. Elle nécessite une analyse de l'environnement et chaque règle n'a pas de signification définitive. (Hu W., 1999; Samovar et al., 2014) Dans l'apprentissage coopératif interculturel, des postures différentes émettent des signaux différents et peuvent produire des effets psycho-émotionnels différents sur les autres. Ainsi, un membre du groupe qui se penche vers l'avant peut signaler une écoute attentive, un membre du groupe qui hoche la tête peut signaler une approbation. Ces mouvements peuvent donner à l'intervenant une impression d'appartenance au groupe (d'être respecté et accepté par le groupe). Il se sentira en confiance et s'investira plus dans ses études. Mais lorsque les membres du groupe parlent entre eux, rient ou sont inattentifs, l'intervenant se sentira exclus et ridiculisé. Il perdra alors toute assurance et pourrait, par la suite, éviter d'intervenir oralement.

« *Toute communication suppose un échange de signaux entre un émetteur et un récepteur, ainsi que le recours à un système de codage-décodage permettant d'exprimer et d'interpréter un message.* » (Lambin, 1998, cité par Meier, 2019, p.204). Dans un groupe interculturel formé de francophones et de non-francophones, nous ne pouvons pas dire de façon absolue que les étudiants francophones soient des émetteurs et que les étudiants étrangers soient des récepteurs. Comme il vient d'être dit, communiquer est un processus partagé. Nous devons, par conséquent, essayer de trouver des passerelles entre eux afin qu'ils se comprennent et que leurs échanges soient plus opérants. Cela nous pousse, ici, à comprendre les différents éléments du processus de communication.

« Le processus de communication peut être décrit comme un processus composé de huit étapes (Voir la figure ci-dessous)

- *L'émetteur* : individu ou organisation qui se trouve à l'origine de la communication
- *Le codage* : façon dont l'émetteur va transformer ses idées en éléments symboliques, images, formes, langage (verbal-non verbal)
- *Le message (et ses supports)* : informations et productions symboliques transmises par l'émetteur à travers différents moyens de communication
- *Le décodage* : processus par lequel le récepteur va mettre une signification et un sens au message diffusé par l'émetteur

- *Le récepteur* de la communication : personne ou ensemble des acteurs à qui le message est destiné
- *l'effet en retour* (ou *feedback*) : partie de la réponse du récepteur (message, réaction, attitude) qui est communiquée à l'émetteur ;
- *Les distorsions, interférences et incompréhensions* : causes qui peuvent venir perturber le processus de communication. » (Kotler, 1997, cité par Meier, 2019, p.205)

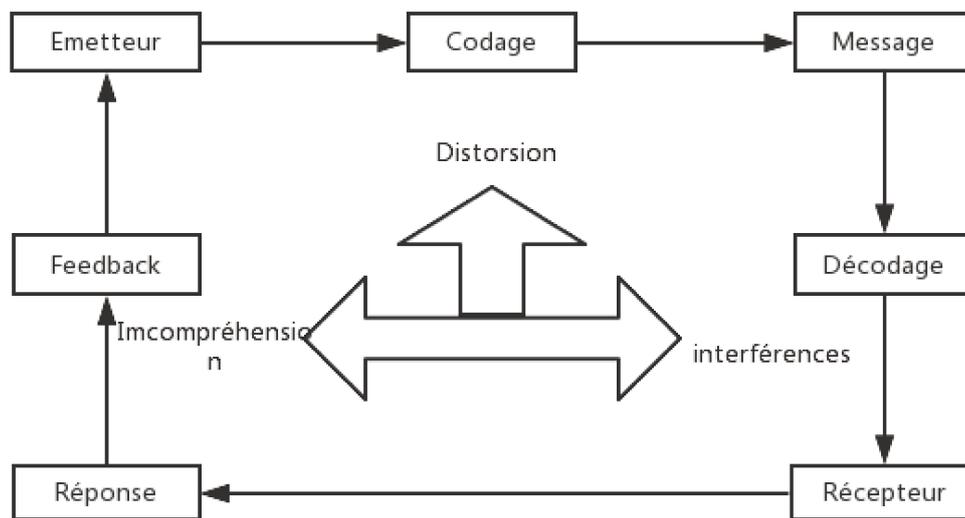


FIGURE 8- SCHÉMA DU PROCESSUS DE COMMUNICATION (KOTLER, 1997, CITÉ PAR MEIER, 2019, P.205)

Nous pouvons constater sur le schéma ci-dessus que, parmi les distorsions, incompréhensions et interférences qui peuvent venir perturber le processus de communication, se trouve la question des barrières culturelles. « *La culture peut avoir des conséquences sur le processus de codage et de décodage des acteurs, en fonction de leurs sensibilités respectives. La compréhension du message s'établira à partir de la culture de référence du récepteur, et aura tendance à subir des interférences ou des distorsions.* » (Meier O., 2013, p.189) Nous pouvons ainsi dire que la communication dépend principalement de l'émetteur et du récepteur. Dans ce processus, un émetteur peut utiliser des formes diversifiées dans le but de transmettre une information, mais il doit faire attention à la façon dont il utilise ces formes afin de permettre à cette communication d'être la plus efficace possible. La compréhension du message s'établira à partir de la culture de référence du récepteur. Cela exige que les étudiants se reconnaissent dans leur identité respective et mettent en commun leurs connaissances culturelles. Pour cette raison, nous allons étudier, dans le paragraphe suivant, ce à quoi il faut faire particulièrement attention au cours d'une interaction, à savoir, la communication interculturelle.

La discussion de la communication interculturelle est essentielle et indispensable à notre recherche au vu des raisons suivantes. Certains étudiants étrangers viennent en France pour étudier et échanger, ce qui nécessite objectivement beaucoup d'interactions et de communications interculturelles. Un nombre important d'étudiants étrangers cependant manquent de connaissances interculturelles et ne comprennent pas souvent le contexte culturel des personnes avec lesquelles ils communiquent. Il en résulte une « zone de ségrégation » potentielle à l'égard des autres cultures et un renfermement sur soi (par exemple, une préférence à travailler avec ses compatriotes dans le cadre d'un apprentissage coopératif), ce qui peut conduire à creuser plus profondément le fossé culturel. Certains étudiants se concentrent davantage sur leur quotidien, la nourriture, les voyages, le shopping, car ils y voient un terrain d'entente et d'échange, et des relations plus faciles à établir avec des étudiants dont les identités culturelles sont autres. L'histoire et la culture françaises, les questions économiques et sociales (qui impliquent des connaissances spécialisées, des mots techniques ou des expressions figées) sont alors moins abordées. Notons que certains étudiants qui ont un niveau élevé en langue française et qui ont acquis un certain volume de connaissances interculturelles, ne sont pas très motivés ni actifs en communication interculturelle dans leur quotidien, et ne font que satisfaire leurs besoins de base dans leur vie étudiante. Dans le contexte de l'apprentissage coopératif interculturel, la communication interculturelle, chez les étudiants étrangers qui suivent leurs études en France, est inévitable lorsqu'ils travaillent ou coopèrent avec les francophones ou les non-francophones.

En Chine, la communication interculturelle est un phénomène qui existe depuis l'antiquité (par exemple les routes de la soie, l'introduction de la religion, etc.) Selon Leroy Stanley Harms, la communication a évolué, passant par les cinq étapes suivantes que sont la création du langage, l'utilisation de l'écriture, l'invention de la technologie de l'imprimerie, les progrès des transports et le développement rapide des moyens de communication dans les années précédentes, et la communication interculturelle qui s'est caractérisée par l'interculturalité au cours des deux dernières décennies. L'importance de la communication interculturelle peut être comparée à la création d'une langue. (Harms, 1973, p.8) La communication interculturelle est influencée par une variété de disciplines telles que l'anthropologie, l'éducation, la psychologie, la sociologie, la communication et la linguistique.

La communication dans des langues et des cultures différentes suppose que l'interlocuteur essaie de recevoir les informations envoyées par une autre personne, de les transformer, de les assimiler et de les restituer d'une façon que l'autre personne puisse également comprendre. La communication interculturelle ne se limite pas à la communication au niveau linguistique. Elle doit être un processus permettant d'absorber les réalisations culturelles avancées des autres pays et de diffuser la culture de son propre pays.

La compréhension culturelle et les compétences linguistiques sont indissociables et font partie intégrante du processus de communication interculturelle. La communication interculturelle est généralement réalisée à travers ces deux aspects. D'une part, la compréhension des cultures étrangères et de leurs caractéristiques nous permettent d'identifier les différences entre notre propre culture et les cultures étrangères, ce qui aide à combler le fossé et à s'intégrer dans la communication de l'autre. D'autre part, si les compétences en langues étrangères ne sont pas suffisantes, nous ne pouvons pas nous exprimer de façon claire, précise et complète, et cela peut entraîner des difficultés dans la transmission de toute information discursive dans le processus de communication, empêchant la communication interculturelle de se réaliser.

Michael Byram (1997) a proposé que la connaissance, l'attitude et la compétence soient les trois éléments de base de la communication interculturelle. Les connaissances et les attitudes sont des conditions préalables et sont influencées par le processus de communication interculturelle. La connaissance peut être acquise par la communication ou par la collecte d'informations et l'analyse de différentes cultures. Les compétences comprennent les capacités à traduire et à interpréter, à établir des relations entre deux cultures, à découvrir et à interagir. En ce qui concerne l'attitude, comprenez ici une attitude d'ouverture, de curiosité, de rapidité de jugement, d'agilité à l'égard des différents jugements de valeur et une attitude de respect des différentes croyances, significations, habitudes. Pour l'instant, débarrassons-nous de nos préjugés et examinons les différences culturelles de manière analytique, dans une attitude objective. Cette attitude est la base de la compréhension des autres cultures et constitue une condition préalable à une communication interculturelle réussie. Cette attitude est indissociable et étroitement liée à d'autres facteurs (par exemple, les connaissances). (Byram, 1997, p.33-35)

Nous pouvons, par conséquent, constater que la communication interculturelle exige une certaine sensibilité aux différences culturelles et à l'identité culturelle, une certaine connaissance et expérience de sa propre culture et de celle de l'autre, une certaine curiosité, une absence de peur des situations de communication, une compréhension de ses propres techniques de communication, une compréhension claire de ses propres attitudes culturelles et une certaine acceptation culturelle. Les influences culturelles réciproques sont toujours impliquées dans la communication.

Comme l'a signalé Florence Windmüller, « *la communication interculturelle repose sur l'interrelation de personnes issues de cultures différentes en situation d'interactions verbales et non-verbales dans des contextes de communication variés.* » (Windmüller, 2011, p.21), et Olivier Meier de préciser le contenu des interactions verbales et non-verbales dans son discours en écrivant que

« Si la communication interculturelle renvoie à l'idée d'interactions entre les individus de langues différentes, elle inclut également la gestion des schémas de pensée (postulats, principes, valeurs, modes de raisonnement) ainsi que le mode de communication non verbale (langage corporel, contact visuel, expression faciale). » (Meier.O, 2013, p.188)

La communication interculturelle est le processus par lequel les gens utilisent la langue pour transmettre et communiquer leur culture. À l'université et même dans les centres linguistiques, notre recherche a été d'étudier la communication interculturelle qui peut donc se définir comme un processus de transfert de l'information entre les étudiants de différentes origines culturelles. Pour l'apprentissage coopératif et l'apprentissage interculturel, son principe dans la coopération des étudiants étrangers est le processus de communication interculturelle. Dans le processus de compréhension de l'information, les étudiants qui se trouvent dans des contextes culturels divers sont influencés par cette différence culturelle.

Michael Byram (1997) a émis l'idée que la communication interculturelle se passe entre les individus venant de différents pays qui parlent différentes langues, entre les individus venant de différents pays mais avec la même lingua franca, entre les individus d'un même pays, mais qui parlent différentes langues. (Byram, 1997, p.23) Ce processus se résume à la communication mutuelle et à la transmission de l'information entre les étudiants venant de

différents pays, parlant différentes langues maternelles. L'efficacité de la communication et de la transmission dépend presque entièrement de la compréhension mutuelle entre les étudiants (étudiants francophones avec étudiants internationaux, entre les étudiants étrangers). En faisant le lien avec le processus de communication évoqué ci-dessus, ainsi qu'avec la définition de la communication interculturelle, nous pouvons remarquer que, dans l'établissement universitaire et au Centre linguistique, les composantes du processus de la communication interculturelle avec les étudiants étrangers peuvent se décrire comme suit. Les étudiants étrangers eux-mêmes, les étudiants francophones-non francophones, le message, le processus de codage et de décodage, le feedback (contexte culturel, la psychologie de la personnalité, l'environnement).

« La communication entre deux cultures différentes tend à stimuler l'imagerie mentale des individus, en les focalisant sur les aspects culturels et symboliques de la communication (éléments de contexte, systèmes de valeurs, croyances, modalité relationnelle, dimensions visuelles, etc.), plutôt que sur les caractéristiques même du message. » (Meier.O, 2013, p.188)

Dans la communication interculturelle, les différences culturelles s'observent dans ces quatre aspects du comportement communicatif : le comportement verbal, le comportement non verbal, les valeurs culturelles, les facteurs psychologiques propres au groupe culturel. Au cours de la communication interculturelle entre les étudiants de différentes origines culturelles, le processus du codage et du décodage entre les étudiants est, en substance, le codage et le décodage de leurs cultures et de leurs sensibilités respectives. Lors de la coopération entre un étudiant international et un étudiant français, étudiant international, qui est récepteurs, comprennent le message transmis directement ou indirectement, explicitement ou implicitement par l'émetteur (l'étudiants français) selon son attente, sa sensibilité, sa culture et non à partir de la culture de l'autre. D'ailleurs, dans ce type de situation, la composante affective de l'attitude de l'étudiant francophone pourrait prendre le pas sur la composante cognitive et, ainsi, modifier fortement la nature du message et son impact auprès de l'étudiant international (notamment, le feedback).

Selon Bange, « la communication a pour but la coordination et l'adaptation réciproque d'actions individuelles accomplies dans le cours d'interactions sociales, dans des circonstances particulières qui font l'objet de la part de chacun des partenaires d'une interprétation supposée partagée. » (Bange, 2005, p.28)

Dans le processus de la communication interculturelle, nous voyons bien l'existence de convergences avec l'apprentissage coopératif, à savoir l'interaction et l'échange entre interlocuteurs, la transmission des connaissances et des informations, le contexte hétérogène et l'objectif pour réunir les individus.

Pour conclure, à travers notre analyse théorique, disons que nous avons observé la présence de liens entre l'apprentissage interculturel, l'apprentissage coopératif et la communication interculturelle. L'apprentissage interculturel et la communication interculturelle se passent dans un contexte interculturel. Ce sont des processus dynamiques en construction. L'apprentissage interculturel peut être réalisé grâce au processus de communication interculturelle, et la communication interculturelle peut également faciliter, mais aussi entraver, le processus d'apprentissage interculturel. L'apprentissage interculturel et l'apprentissage coopératif dépendent de la communication qui vise à coordonner les activités des individus pour que celles-ci puissent être davantage collectives. L'accent est mis sur le processus de l'échange d'informations et de partage des connaissances entre différents individus, le but étant la recherche de points communs et d'un équilibre entre les divergences dans un contexte hétérogène. Dans le processus de la communication interculturelle et de l'apprentissage coopératif, l'individu est un acteur possédant différents niveaux de connaissances et de compétences, différentes expériences culturelles.

Dans notre investigation, nous examinerons la façon qu'ont les étudiants d'origines culturelles différentes de se comporter dans un processus d'apprentissage coopératif au moyen de la communication interculturelle. Nous chercherons donc à relier les concepts ci-dessus pour former un nouveau concept de recherche et d'analyse, à savoir l'apprentissage coopératif interculturel.

2.3.4. Apprentissage coopératif interculturel

Ces dernières années, la communication et l'apprentissage interculturels ont été l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs. Les contextes écologiques, physiques, sociaux, religieux, très divers, qu'ont les pays, entraînent des différences dans les habitudes linguistiques, les coutumes et la culture de leurs populations. Si, lorsque nous échangeons, nous choisissons toujours d'interpréter les propos de l'autre à partir de notre propre façon de penser,

nous risquons toujours de mal interpréter ses propos et de voir notre discussion aller vers un échec ou un conflit. Parmi ces études, nous pouvons lire de nombreux articles qui se rapportent à des faits concernant la coopération, mais également à des conflits et à des compétitions durant cette coopération, et qui s'observent dans des classes hétérogènes, et principalement dans des classes interculturelles. Divers termes ont été définis et utilisés, comme *coopération scolaire transnationale* (Klinger, 2022), *coopération interculturelle* (Mesnil, 2003), *coopération internationale* (Chaubet, 2012) *apprentissage collaboratif interculturel* (Popica, 2020), dans ce que nous avons déjà publié. Nous allons explorer ici plus précisément l'*apprentissage coopératif interculturel*. (Zhang, 2020)

Parmi les articles de cette catégorie, nous trouvons des articles qui donnent des conseils pédagogiques pour les classes interculturelles et analysent l'impact de l'enseignement/apprentissage (en ligne) du travail en groupes sur :

- la compétence interculturelle (Audras & Chanier, 2008; Bédouret, 2019; Gonçalves, 2011; Handayani, 2017; Hanh, 2020; Le Callonnec, 2021)

- la communication interculturelle (Awada & Gutiérrez-Colón, 2019; Bash, 2014; Dimitrova-Gyuzeleva, 2019; Hanh, 2020)

- l'attitude dans l'apprentissage (Ciges & López, 1998; Damini, 2014)

- la confiance en soi (Fushino, 2011) et le renforcement de la sensibilité interculturelle (Ciges & López, 1998; Damini & Surian, 2013; Gonçalves, 2011; Y. Sharan, 2010, 2017)

- l'interaction et la réussite scolaire (Buchs & Maradan, 2021; Cruickshank et al., 2012; Keramati & Gillies, 2021)

en décrivant des méthodes spécifiques d'apprentissage coopératif (Group Investigation) (Damini, 2014; Damini & Surian, 2013; Y. Sharan, 1998) dans lesquelles l'enseignant et les étudiants jouent un rôle important dans le contexte interculturel (Bash, 2014; Damini, 2014; Gundara & Sharma, 2013; Y. Sharan, 1998), et en soulignant l'importance de l'apprentissage coopératif pour l'identité individuel et la relation interculturelle (Bagheri Noaparast & Khosravi, 2010).

L'apprentissage coopératif est cependant à double tranchant, et nous ne pouvons pas dire que tous les apprentissages coopératifs produisent des résultats positifs. Ainsi, en étudiant l'apprentissage coopératif entre des étudiants néo-zélandais et des étudiants venus d'ailleurs,

certaines chercheurs ont constaté qu'il y avait un conflit interculturel important entre les étudiants/élèves néo-zélandais et les autres étudiants/élèves étrangers (Baker & Clark, 2010; Bash, 2014; Cruickshank et al., 2012). Et cela nous conduit à prendre en considération l'importance de la compréhension mutuelle des différences culturelles, la compréhension qui va à son tour influencer la coopération future des étudiants et leurs performances en classe. Existente d'ailleurs également des articles qui affirment que l'apprentissage coopératif en classe n'est pas assez appliqué ni développé, que les enseignants parlent trop, qu'ils ignorent les besoins psychologiques et émotionnels de leurs étudiants/élèves, etc. Par conséquent, nous appelons à un apprentissage coopératif interculturel qui renforce la communication et l'interaction entre les étudiants (Sahlberg, 2010).

En analysant les articles et les perspectives ci-dessus, nous avons constaté ce qui suit. Tout d'abord, de nombreux articles ont été écrits sur l'apprentissage coopératif interculturel, qui se concentrent sur l'étude de personnes immigrées ou de groupes d'enfants et d'élèves du secondaire, et relativement peu sur des groupes d'étudiants universitaires. Nous avons ensuite constaté que la recherche sur l'apprentissage coopératif est particulièrement importante dans les classes interculturelles, car cet apprentissage agit sur la sensibilité interculturelle, la communication et l'interaction entre des personnes regroupées, sur l'attitude de ces personnes à l'égard de ce type d'apprentissage, leurs performances individuelles et leur réussite dans leurs études. Enfin, nous avons divisé l'apprentissage coopératif interculturel en fonction des trois processus suivants, à savoir le processus cognitif, le processus interculturel et le processus coopératif. Nous avons également réfléchi à la nécessité d'établir un lien entre l'éducation interculturelle et l'apprentissage coopératif, et surtout à la façon d'inclure l'apprentissage coopératif dans la classe et dans un environnement interculturel.

2.3.4.1. Pourquoi l'apprentissage coopératif interculturel ?

Notre objectif est de mettre ici l'accent sur l'importance et la nécessité d'analyser l'apprentissage coopératif interculturel selon sa définition, l'apprentissage coopératif, la communication interculturelle et selon l'enseignement, en particulier des langues étrangères.

Parmi plusieurs mots mentionnés ci-dessus, qui sont utilisés pour décrire l'apprentissage ou la coopération dans le contexte interculturel, la coopération internationale

et la coopération interculturelle appartiennent à la catégorie la plus générale. Nous pouvons les utiliser dans les domaines de la politique, de l'économie, du commerce, etc., mais aussi dans celui de l'éducation. Des exemples. La coopération internationale entre les universités. Une coopération interculturelle qui décrit plutôt le fait d'apprendre dans un contexte d'apprentissage informel. (Montandon et al., 2016). L'apprentissage coopératif interculturel qui se voit dans un travail en groupes ou en équipes, et se passe le plus souvent dans un contexte d'apprentissage formel. Il est donc nécessaire d'étudier cet apprentissage et d'explorer les méthodes d'apprentissage des étudiants et les modalités pédagogiques des enseignants dans les classes où se côtoient différentes nationalités, et d'aider les enseignants à adopter des méthodes d'enseignement bien adaptées.

L'apprentissage coopératif met l'accent sur une formation basée sur l'intérêt d'un tel apprentissage, sur les expériences de vie et le niveau de connaissances des étudiants. Il préconise une forme d'apprentissage fondée sur l'expérience, la pratique, la participation, la coopération et la communication. Il s'agit d'un processus dans lequel l'apprentissage devient un moyen, pour les étudiants, de se trouver dans des attitudes émotionnelles positives, de prendre l'initiative de la réflexion et de s'y exercer, d'accroître la sensibilisation interculturelle et développer des compétences d'autonomie. Il ne s'agit pas que d'un moyen de recevoir des informations et des ressources, mais également d'une possibilité pour chaque étudiant d'apprendre à écouter pour ensuite réagir et participer au travail de son groupe.

L'apprentissage coopératif offre à ces étudiants, d'origines ethniques et culturelles variées, des relations d'interdépendance, des occasions rares de collaborer, de stimuler leur intérêt commun, de se rapprocher, d'échanger afin de finaliser un travail mené ensemble, d'être tolérants, d'accepter des points-de-vue opposés. Il est donc favorable à tout contact inter-ethnique. (Allport, 1958; Baudrit, 2005, 2007c; Dumont et al., 2010) Dans une classe ou tout autre environnement interculturel, l'apprentissage coopératif interculturel est une forme de communication entre les cultures, car selon Johnson & Johnson, l'une des caractéristiques les plus essentielles de l'apprentissage coopératif est la promotion des relations entre les personnes, notamment la contribution de chaque étudiant à un projet commun, et les interactions entre les enseignants et leurs étudiants. Cet apprentissage respecte également pleinement les différents degrés de connaissances, niveaux intellectuels, formes de réflexion entre les étudiants, de sorte

que la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage coopératif, dans un tel contexte particulier, ne peut être que favorable au développement de leur intellect et de leurs compétences en communication. Mettons de côté la contribution de l'apprentissage coopératif à l'amélioration des résultats scolaires. Soulignons alors qu'il favorise aussi le développement de bonnes relations personnelles. Les étudiants apprennent à s'accepter dans leurs différences, à se rendre compte de la variété des origines ethniques, de la richesse des cultures et à s'y intéresser. Cet enseignement les aide à développer des valeurs pluralistes et égalitaires, et à réduire clichés et préjugés. Dans un groupe constitué d'étudiants français et étrangers, l'apprentissage coopératif interculturel permet aux étudiants étrangers de se familiariser et de s'intégrer à la culture française, ce qui les fera mieux accepter. Dans un groupe constitué seulement d'étudiants étrangers, l'apprentissage coopératif interculturel ne leur permettra que de leur faire prendre conscience qu'ils vivent ensemble dans un contexte multiculturel ou interculturel. (Windmüller, 2011a)

Au sein de l'université ou dans un centre linguistique, l'ensemble des étudiants étrangers, ensemble minoritaire, reçoit une éducation interculturelle sous une forme explicite ou une forme implicite. Pour les étudiants en spécialité, cette éducation se passe plus fréquemment entre étudiants étrangers et étudiants français. La communication interculturelle, est un sujet qui a reçu, ces dernières années, une attention croissante de la part des enseignants et des chercheurs, surtout en linguistique et en sciences de l'éducation. Comme les pays, d'où proviennent les étudiants, sont dans des environnements écologiques, physiques, sociaux et religieux différents les uns des autres, il peut en résulter de grandes disparités dans le mode de vie et la façon de penser de ces étudiants. Donc n'interprétons jamais la parole de l'autre à l'aune de notre propre système de valeurs.

Il est en plus communément admis que la communication interculturelle comprend des éléments tels que l'information, l'émetteur de l'information, le récepteur, l'encodage, le décodage, la réponse et la rétroaction. Considérant que les personnes impliquées dans l'apprentissage coopératif diffèrent les unes des autres sur le plan de leurs expériences, de leurs personnalités, de leurs niveaux linguistiques, de leur capacité à penser et à réfléchir et du contexte culturel dans lequel elles vivent, qu'un déficit d'information existe dans le processus d'apprentissage et qu'elles ont besoin de communications concrètes, ces personnes donc

passent par une série de procédures d'échanges d'informations avec l'intervention de signes verbaux et non verbaux, s'engagent dans des activités cognitives telles que l'écoute, l'analyse, l'interprétation et les débats, et fournissent un retour constructif aux messages de leurs condisciples. Elles s'intéressent davantage au sens linguistique qu'à la forme, utilisent des rythmes normaux dans l'élocution et l'expression, ce qui rend leurs communications interculturelles plus naturelles et plus authentiques, et réalisent que développer des compétences en communication interculturelle est important pour elles. (Dervin et al., 2012)

Nous discuterons enfin de la nécessité d'un apprentissage coopératif interculturel du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Au fil du temps, à mesure que les théories et les contextes éducatifs changeaient, les méthodes d'enseignement évoluaient et s'étoffaient sans cesse. Certaines de ces méthodes d'enseignement ont été appliquées à divers domaines, tels que la pédagogie transmissive et la pédagogie hybride. (Blanquet & Picholle, 2018 ; Jeanmaire & Kim, 2019)

La plupart de ces méthodes varient en fonction du niveau et de la spécialité des étudiants, du contenu de l'enseignement et des objectifs pédagogiques. Selon Jean-Claude Beacco, « *l'enseignement d'une langue ne devrait pas être organisé de manière globale et indifférenciée (apprendre le français), mais par compétences (apprendre à parler en français, à lire du français)* ». (Beacco, 2020, p.226)

Quatre grandes méthodes d'enseignement sont souvent citées par les chercheurs en enseignement des langues. Il s'agit de la méthode grammaire-traduction, les méthodes directes, les méthodes structuro-behavioristes et les approches communicatives. (Defays, 2018, p.262-271)

La méthode grammaire-traduction est née au XVIIIe siècle et a d'abord été utilisée pour enseigner le latin et le grec. Dans cette méthode, l'enseignant porte particulièrement son attention à la lecture de textes, à l'explication de la grammaire et du vocabulaire, à la traduction entre deux langues. (Melisch, 2018) Axée sur le développement des compétences en lecture et en traduction, cette méthode ne se focalise pas sur le développement des connaissances grammaticales et des compétences en communication des apprenants, ni sur le processus d'apprentissage. Différentes de la méthode grammaire-traduction, les méthodes directes, nées à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, interdisent strictement l'utilisation de la

langue maternelle en classe et, en particulier la traduction. Ces méthodes laissent les étudiants acquérir la langue seconde de la même manière qu'ils ont acquis leur langue maternelle, c'est-à-dire en développant directement des compétences linguistiques (compréhension et oral) par la description de scénarios. (Ruano, 2020) Elles sont particulièrement adaptées aux premières leçons pour débutants. Nous avons cependant constaté que ces méthodes établissaient une barrière entre la langue et la culture, et que nous ignorons le rôle de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères.

Les méthodes structuro-behavioristes sont influencées par le modèle S-R (Stimulus-Réponse). Elles encouragent les enseignants à utiliser des moyens visuels (images, expressions, objets, gestes et même jeux) pour expliquer les mots et les phrases. Ces méthodes d'enseignement mettent l'accent sur la mise en œuvre d'habitudes linguistiques par la pratique, l'utilisation de l'imitation, la répétition et la mémorisation. Nous tenons pour acquis qu'à travers une quantité d'exercices sur le vocabulaire et les phrases, les apprenants peuvent progressivement reconnaître la structure des phrases et, finalement, devenir compétents dans l'utilisation de la langue. (Ghalem & Djebli, 2022) En fait, la culture et la langue sont inséparables. Relevons que l'enseignement des langues étrangères a longtemps oscillé entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la culture. Pourtant l'enseignement de la langue doit inclure l'enseignement de la culture. Les deux se complètent et s'appuient l'un sur l'autre. L'approche communicative l'illustre bien, qui se concentre sur les contextes linguistiques et socioculturels. Elle voit la communication autant comme un moyen que comme un objet d'enseignement. Cette approche encourage la création de situations de communication, et met l'accent sur l'initiative et l'interaction des étudiants, qui sont des participants, des collaborateurs. Dans la mesure du possible, l'enseignant organise des activités en groupes et crée des situations d'échanges dans le but de faire participer activement les étudiants. (Postolachi-Josan, 2021), ce qui permet aux enseignants également de mieux prendre en compte les différences entre les niveaux d'apprentissage individuel et les besoins émotionnels des étudiants. L'apprentissage est un acte social. Ce n'est que par les interactions entre les individus qu'il gagne en efficacité. (Go, 2013, p.169) À cet égard, l'étude de l'apprentissage coopératif interculturel a d'importantes implications pour les étudiants dans le domaine de l'interculturalité, de leur réussite et de la maîtrise de la langue.

2.3.4.2. *Trois processus intégrés à l'apprentissage coopératif interculturel*

De nos recherches bibliographiques pour dresser un état de l'apprentissage coopératif interculturel, il ressort que ce dernier est conçu comme un processus complexe qui implique le domaine cognitif de l'apprentissage et le domaine socioculturel. Il est explicité par la mise en relation des trois concepts suivants que sont l'apprentissage, la coopération et la compréhension mutuelle des cultures. Il est la base sur laquelle s'appuie la méthode pédagogique que nous nommons, par commodité, apprentissage coopératif interculturel et dont l'objet est d'être mise en œuvre dans les classes composées d'étudiants de différentes origines culturelles. Cette méthode pédagogique mobilise trois processus qui peuvent fonctionner simultanément, à savoir :

1) Le processus de travail en groupes : les groupes d'étudiants, hétérogènes par leurs caractéristiques culturelles, travaillent pour atteindre un objectif commun.

2) Le processus d'apprentissage : les situations d'enseignement-apprentissage prennent en considération l'échange des connaissances culturelles par des interactions et des échanges interculturels. L'objectif est d'acquérir des connaissances et de développer des compétences langagières en FLE (Français Langue Étrangère).

3) Le processus de l'intercompréhension : un processus interactif qui repose sur la reconnaissance de soi et des autres. Chacun s'exprime en langue française ou en langue anglaise et avec ses propres références culturelles.

Dans le processus d'apprentissage coopératif interculturel, les étudiants de toutes cultures sont amenés à prendre conscience de l'importance du dialogue et de la coopération selon leurs propres valeurs et en respectant celles des autres. Rappelons que *compétences interculturelles* signifie avoir la capacité d'engager des discussions effectives et appropriées dans des situations interculturelles alors que *compétences en communication interculturelle* fait référence à la capacité de négocier des acceptions et des contenus culturels, d'échanger et de surmonter les frictions dans un cadre pluriculturel. Les compétences interculturelles sont généralement évaluées en termes d'attitudes, de connaissances et de stratégies, tandis que les compétences en communication interculturelle sont généralement évaluées selon les trois dimensions que sont les dimensions cognitive (conscience interculturelle), comportementale

(aisance interculturelle) et affective (sensibilité interculturelle) (Ogay, 2000; Witte & Harden, 2011)

L'une des caractéristiques les plus essentielles de l'apprentissage coopératif interculturel est qu'il s'appuie sur l'étayage des relations interpersonnelles, y compris les interactions et la coopération entre étudiants de sorte à pouvoir dire qu'il est une forme de communication et d'apprentissage interculturels. Pour Alain Baudrit, cet apprentissage est une de ces méthodes qui « *permettent des échanges assez nombreux, [...] donnent libre cours aux désaccords pour finalement, favoriser les contacts inter-ethniques entre élèves.* » (Baudrit, 2005, p.107) Les situations, qui mettent en œuvre son processus, visent à ce que les étudiants aient davantage d'occasions de se confronter et de partager.

De nombreuses études ont montré que cet apprentissage, sous la forme d'un travail en groupes, aide beaucoup les étudiants à développer leurs compétences en matière de résolution de problèmes. Dans ce processus, chaque étudiant, en tant que membre d'un groupe, est responsable non seulement de son propre apprentissage, mais aussi de celui de ses camarades de groupe. Avec la répartition du travail ou des missions, ils s'entraident pour accomplir ensemble les tâches assignées, et reçoivent une évaluation finale de l'enseignant et ses commentaires.

L'apprentissage coopératif interculturel offre également une plateforme permettant aux étudiants ayant des personnalités souvent très différentes d'avoir des chances identiques. Dans une classe de langue, ceux qui sont capables de s'exprimer activement sont généralement très performants et communicatifs. En revanche, la grande majorité d'entre eux ne font qu'écouter. Leur capacité à s'investir, s'exprimer, débattre, plafonne sans jamais s'améliorer efficacement. Demandons-nous alors si l'apprentissage coopératif peut éveiller voire renforcer l'intérêt de ces étudiants pour cette forme d'apprentissage, leur donner l'envie d'en tirer bénéfice quant à leurs capacités en matière de communication interculturelle, les voir s'approprier cette formule concise « écouter, parler, lire et écrire », et accroître estime de soi et confiance en soi. Dans la partie suivante, nous présenterons les théories sur l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère, et plusieurs autres compétences qui accompagnent le processus d'apprentissage. Nous nous pencherons de même sur l'application de l'apprentissage coopératif interculturel à

l'appropriation d'une langue étrangère, et sur le lien entre cet apprentissage et l'acquisition puis le développement de toutes ces compétences.

2.4. Acquisition et apprentissage d'une langue étrangère LVE et seconde L2 : processus complexe et systémique impliquant des facteurs affectifs et des caractéristiques individuelles

Étant donnée la complexité du contexte linguistique que nous avons présenté dans les sections précédentes, il nous faut ici expliciter avec plus de précision les conditions optimales et le cadre dans lesquels les apprenants pourraient apprendre avec efficacité une langue étrangère et, en particulier, la langue française. À travers les bases de données que nous avons construites à la suite de l'enquête menée au moyen du questionnaire, l'analyse des difficultés et des problèmes rencontrés par les étudiants étrangers nous semble également importante et nécessaire à faire.

2.4.1. Quelques paradoxes autour de l'acquisition et de l'apprentissage de LVE et L2

Du point de vue des sciences du langage, de la psychologie-linguistique et des sciences de l'éducation, la dichotomie de l'apprentissage-acquisition et le concept de la période critique ont toujours été sujets à débats et controverses entre chercheurs via publications, articles et thèses. Soyons convaincus que ces discussions permanentes sont toujours raisonnées, et qu'il s'agit de mettre en évidence des preuves dans le contexte social, mais que tout ceci ne tient qu'une place marginale dans le vaste domaine des recherches en linguistique.

Dans cette partie, nous dégagerons deux motivations qui ont poussé à mener ces recherches. En exploitant la relation entre l'apprentissage et l'acquisition, nous expliquerons en quoi elles se sont focalisées sur l'apprentissage coopératif interculturel. Ensuite nos énoncés sur la période critique permettront aux lecteurs de mieux comprendre les raisons qui ont fait que, par rapport aux enfants, aux collégiens et aux lycéens, il importait aussi d'étudier les apprenants adultes qui suivent une éducation formelle de niveau élevé.

2.4.1.1. Apprentissage et acquisition d'une langue étrangère et seconde

L'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère et seconde reste une question pérenne soumise au développement de la globalisation. De nombreuses recherches antérieures,

autant théoriques qu'empiriques, ont mis en évidence le rapport de ces deux notions à un « *système complexe et dynamisme* » (Toffoli, 2018) en fonction des raisons suivantes :

A) Le processus concerne non seulement des facteurs inhérents à l'apprenant, tels que ses aptitudes, ses motivations, ses aptitudes, ses expériences personnelles, etc., mais également des facteurs externes comme le cadre de ses origines (langue maternelle, coutumes culturelles, etc.), l'immersion dans l'environnement de la classe, l'attitude face à l'évaluation et à la récompense, les relations interpersonnelles, les préférences culturelles, les supports et l'instruction donnés par les enseignants, et les stratégies d'apprentissage.

B) Les recherches se focalisent sur les apprenants de la langue, cherchant à exploiter la meilleure façon de comprendre une langue étrangère et sur l'expression pertinente que l'apprenant utiliserait dans différents contextes.

C) L'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère se passent dans les deux conditions possibles suivantes :

- L'enseignement officiel (cours linguistique, en distinguant deux cas selon la situation concrète : l'enseignant est ou non un locuteur natif, les étudiants sont ou non des locuteurs natifs). Différent quant à l'acquisition et l'apprentissage de la langue maternelle, cet apprentissage est souvent engagé en classe.
- Le contexte informel hors de la classe, dans la vie quotidienne (discussion en langue française avec les gens, en particulier les Français que nous rencontrons)

D) Les théories de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limitent pas qu'au domaine de la linguistique, mais également au domaine de l'éducation (par exemple, les stratégies d'enseignement, les méthodes éducatives), de la psychologie (par exemple, la motivation, l'attitude, les facteurs affectifs, etc.), de la sociologie (contexte linguistique, communication) et de l'anthropologie (interculturalité, acculturation, etc.). Nous pouvons, par conséquent, constater que l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère concerne bien sûr la langue, mais également le contexte social et la cognition individuelle. Ces composants sont intimement liés, tout en interagissant entre eux. Avec l'enrichissement des connaissances ou des informations venant de l'extérieur, le comportement affectif et linguistique d'un apprenant varie constamment en fonction des contextes linguistiques. Ce qui correspond exactement à la proposition de Scovel (Hilton, 2014)(2000)³⁹ qui suggère

³⁹ Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition : <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume5/ej18/ej18r12/> (consulté le 07-12-2020)

l'existence de cinq éléments essentiels pour apprendre une langue étrangère, résumés dans l'abréviation suivante : PLACE pour **P**eople, **L**anguage, **A**ttention, **C**ognition, **E**motion.

La confusion entre ces deux concepts que sont l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ne cesseront pas. Notons que la traduction chinoise d'« apprentissage » est 学习 (xué xí) et celle d'« acquisition » 获得 (huò dé). Quelques chercheurs chinois combinent souvent ces deux mots, en représentant « L'apprentissage et l'acquisition de la langue étrangère et seconde » sous le mot 二语习得, vu que dans certains contextes, ces deux notions ont presque le même sens. Nous avons pu constater que, dans des recherches américaines et françaises faites bien avant, on ne distinguait pas non plus clairement ces deux notions jusqu'aux travaux de Krashen (1981), qui nous ont amenés à faire la distinction entre apprentissage et acquisition :

L'acquisition langagière est un processus inconscient ; ceux qui acquièrent la langue ne sont pas conscients de ce fait, mais seulement du fait qu'ils utilisent la langue pour communiquer. Le résultat de l'acquisition – la compétence acquise – est elle aussi inconsciente. En général, nous ne sommes pas conscients des règles des langues que nous avons acquises. Nous « ressentons » ce qui est correct ou non. [...] Le propos fondamental de la Théorie du moniteur est que nos apprentissages conscients ne servent que de simple Moniteur lors de l'utilisation du langage. Les énoncés sont initiés par le système acquis. Notre connaissance « formelle » de la langue seconde – nos apprentissages conscients – peuvent servir à ajuster les productions générées par le système acquis. Nous effectuons ces réglages pour améliorer la précision de l'ensemble. L'apprentissage sert une seule fonction : celle du Moniteur, d'un éditeur. Les connaissances apprises ne servent que pour changer l'énoncé, une fois qu'il est « produit » par le système acquis. (cité par Hilton, 2014, p.16-17)

Cette dichotomie non-démodée a été largement citée et discutée par de nombreux chercheurs comme Bange en 2005, Defays en 2018, Hilton en 2014, Moreen et Soneni en 2015 (Bange, 2005; Defays, 2018a; Hilton, 2014; Moreen & Soneni, 2015). L'apprentissage d'une langue est un processus conscient, intentionnel et explicite. Dans ce processus, la présentation de la règle grammaticale et la correction jouent des rôles importants. L'apprenant doit porter son attention à la forme et aux règles linguistiques, ainsi qu'à la structure de la langue. L'acquisition d'une langue est également un processus subconscient, incident et implicite (Bange, 2005; Krashen, 1982, 1985). Et l'acquisition d'une langue étrangère met en plus

l'accent sur la communication et l'interaction dans le quotidien ou dans le contexte naturel par l'utilisation de la langue ciblée. La fluidité de la parole de même que l'« input » sont deux éléments centraux de l'acquisition (Krashen, 1985). La parole ne souligne que l'expression et la compréhension de l'information au lieu de la forme de la langue.

Dans l'acquisition d'une langue, c'est la compréhension de l'information qui est primordiale, et dans ce processus, l'interlocuteur ne se réfère aucunement à la structure de la langue. Il ne corrige sa faute qu'en suivant son propre instinct ou jugement. Krashen a proposé trois « simple codes » dans son livre « Research in second language acquisition », à savoir le « teacher talk », l'« interlanguage talk » et le « foreigner talk ». Krashen considère que la personne qui enseigne une langue, en tant qu'intermédiaire et interprète, et même en tant que locuteur natif dans une communication informelle, pourrait fournir des informations dans son discours afin de permettre aux apprenants d'acquérir inconsciemment des connaissances et ainsi, d'accéder à l'essence même de l'enseignement. (Krashen & Scarcella, 1980, p.13-14) C'est pourquoi l'acquisition et l'apprentissage sont deux éléments indépendants et indissociables dans l'enseignement d'une langue. (Krashen, 1985, p.10-24) Dans la classe de langue seconde, des activités compréhensibles et intéressantes, permettront aux étudiants de réaliser implicitement l'« input » et ainsi d'acquérir cette langue. Lorsque l'apprenant commence à prendre la parole en classe, nous pouvons souvent constater qu'il y a répétition et auto-correction de sa parole. Ce contrôle conscient de l'apprentissage, constitue la théorie du contrôle également proposée par Krashen. L'apprenant met l'accent sur la forme et les règles à la place de l'expression et de la compréhension lorsque ce contrôle fonctionne. Nous avons pu observer en classe de langue que, dans les discussions en groupes, ce contrôle était parfois fait par le partenaire du locuteur, c'est-à-dire par d'autres membres du groupe, Français ou non. Nous voyons bien que, selon la théorie du contrôle de Krashen, l'apprentissage et l'acquisition ne se produisent pas simultanément. Pour Krashen, il est impossible qu'un locuteur puisse contrôler la qualité de sa parole et, en même temps, comprendre et bien maîtriser le sens de ses propos tout le long de sa communication. Mais durant la coopération entre des apprenants non-francophones ou entre des non-francophones et des francophones, l'apprentissage et l'acquisition pourraient-elles se réaliser en même temps si ce contrôle de qualité de parole était fait par quelqu'un d'autre ?

Sur l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement de la langue, Klein (1989) a noté dans un article qu'il existait deux catégories d'acquisition de la langue, à savoir l'acquisition non guidée et l'acquisition guidée. L'acquisition non guidée est produite « *par l'intermédiaire de la communication quotidienne et sans efforts intentionnels systématiques* ». L'acquisition guidée, qui se voit plutôt en classe de langue, est exactement ce que l'on appelle l'apprentissage de la langue. (Klein, 1989, p.13-15) Une vingtaine d'années après, Defays a précisé les notions d'apprentissage non guidé et guidé (Defays, 2018, p.143-147) en affirmant que l'apprentissage non guidé était spontané et inconscient et que, dans ce mode d'apprentissage, l'apprenant s'imprégnait passivement de la langue et de la culture étrangère en imitant les locaux qu'il côtoyait. À travers des interactions, des essais et des erreurs, des assimilations de formules d'usage linguistiques, celui-ci serait capable de mettre en œuvre, de façon naturelle et fréquente, ses connaissances et compétences acquises. Dans notre recherche, nos enquêtés sont les personnes étrangères qui sont venues faire leurs études en France. Elles sont bien intégrées à la culture et à la langue française, la plupart sont en immersion, et l'apprentissage non guidé qu'elles suivent facilite leur inclusion dans la société française, de façon efficace. Mais il existe des inconvénients comme l'a mentionné Defay dans un de ses livres, à savoir que, dans le cas où leurs erreurs ne pourraient être corrigées à temps, le phénomène de plafonnement ne les fasse finalement trébucher dans la fossilisation. L'apprentissage guidé, quant à lui, se passe dans le cadre scolaire ou universitaire, élaboré par l'enseignant avec l'aide des multimédias et des programmes d'enseignement. Dans la forme guidée, l'apprentissage se fait en classe, et la communication se fait ensuite en dehors de la classe. L'apprentissage et la communication sont « *non seulement dissociés mais aussi successifs* ». Même les méthodes actuelles d'enseignement des langues étrangères, indique-il dans son ouvrage, comme les méthodes directes, les méthodes structuro-behavioristes et les approches communicatives « *n'ont guère plus de temps à consacrer à l'exposition et à la communication nécessaires à un apprentissage spontané.* » (Defays, 2018, p.145) Nous avons ainsi un autre point à éclaircir qui appelle à la nécessité d'exploiter l'apprentissage coopératif interculturel. C'est une bonne chose de combiner l'apprentissage non-guidé et l'apprentissage guidé, de sorte que les erreurs faites par l'apprenant soient corrigées à temps, et que l'apprenant prenne en considération ces corrections et l'utilité d'une réflexion interculturelle, de même que ses progrès et ses faiblesses

en compétence linguistique. Surtout pour ceux qui communiquent avec les Français lors d'un apprentissage coopératif interculturel, l'apprenant est souvent placé dans une situation réelle et peut ainsi apprendre plus d'expressions, de modes de pensée qu'ils ne pourraient apprendre sans ce processus.

Différentes de l'apprentissage non-guidé et de l'apprentissage guidé, deux sous-catégories de l'apprentissage, à savoir l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite, sont évoquées et ont été bien étudiées durant plusieurs décennies par les linguistes et les psychologues Reber (1967)⁴⁰, Dienes (Dienes et al., 1991) et Rondal (Rondal, 2011). Concernant l'apprentissage implicite, « *le point important étant que la prise de conscience éventuelle n'intervient pas causalement dans l'apprentissage même si l'apprenant peut devenir conscient qu'il est en train d'apprendre quelque chose ou qu'il a appris quelque chose.* » (Rondal, 2011, p.75-76) Nous voyons bien que c'est un processus dans lequel l'apprenant acquiert spontanément des connaissances (langue maternelle, langue écrite), par sa propre expérience ou par un environnement extérieur stimulé. (Dienes et al., 1991, p.875) Alors que l'« apprentissage explicite » désigne l'acquisition des connaissances avec un objectif, une intention, de la volonté et une planification. En général, l'apprenant acquiert des connaissances, maîtrise les règles par certaines mesures prises ou par des stratégies d'apprentissage dont, en sens inverse, l'apprenant profite pour résoudre des problèmes difficiles face à une situation complexe.⁴¹ Il faut nécessairement faire une distinction entre l'apprentissage de L1 pour les petits apprenants et l'apprentissage en L2 et LE pour les apprenants adultes. Cela se retrouve respectivement dans les apprentissages implicites et explicites. Les apprenants adultes utilisent souvent la stratégie d'apprentissage de leur langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde afin de mieux s'en approprier et mieux en maîtriser les règles et la structure. Cette aptitude peut, par conséquent, être utilisée dans l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde (Singleton, 2003, p.3)

⁴⁰ Cours sur l'expérience de Reber (consulté le 17-01-2021) :

<https://amupod.univ-amu.fr/video/5914-td1-apprentissage-explicitemp4/>

⁴¹ L'apprentissage implicite du langage écrit (S. Pacton, consulte le 18-01-2021)

https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL7024790311921985746_Sebastien_Pacton.pdf

En ce qui concerne le rapport entre acquisition, enseignement et apprentissage, Defay l'a mentionné dans l'un de ses livres en écrivant que « *l'acquisition est la finalité commune à l'apprentissage et à l'enseignement, l'apprentissage est le processus personnel, conscient ou non, indispensable à la réalisation de cet objectif, tandis que l'enseignement n'est qu'un moyen qui permet l'apprentissage.* » (Defays, 2018, p.218) Il est évident que la relation entre ces trois concepts de base a radicalement changé sur le plan théorique. La conscience n'est plus les critères permettant de faire la distinction entre apprentissage et acquisition. De récentes recherches en sciences de l'éducation (Régnier, 2004 ; Cristol & Muller, 2013) ont montré que « l'apprentissage informel » a, dans une certaine mesure, les caractéristiques d'une non-conscience ou d'une non-intentionnalité, ce qui ressemble à « l'acquisition » sur le plan linguistique. Mais nous n'irons pas plus loin ici. Nous préférons récapituler les éléments constitutifs de l'apprentissage dans sa définition. Nous observons souvent, en classe de langue, que l'acquisition et l'apprentissage vont par pair, de façon concrète, et que les étudiants apprennent, avec conscience, la structure et les règles de la langue (processus d'apprentissage). Lorsque l'enseignant conçoit des activités intéressantes en donnant des instructions compréhensibles par tous, et qu'il utilise des méthodes et des stratégies d'enseignement pertinentes, les apprenants acquièrent naturellement des compétences linguistiques au fil de la compréhension de l'information.

2.4.1.2. Période critique : facteur de l'âge pour l'acquisition de L2 et LE

La discussion sur la période critique concerne en premier lieu l'acquisition de la langue maternelle. On voit bien, dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et seconde, que l'impact de la langue maternelle sur l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère par des apprenants adultes est plus important que chez les jeunes apprenants qui traitent différemment la relation entre langue maternelle et langue étrangère ou seconde. Quand on est jeune, notre cognition ne se développe pas totalement, ainsi l'interférence de la langue maternelle sur la langue étrangère ou seconde n'est pas encore présente ni utilisée. En revanche, en tant qu'apprenant adulte, nous comparons ou nous exploitons souvent consciemment ou inconsciemment la langue que nous sommes en train d'apprendre avec notre langue maternelle, voire avec une autre langue déjà apprise. En lien avec notre expérience personnelle et au début

de notre apprentissage de la langue française, nous analysons la grammaire française à l'aide de la grammaire anglaise que nous maîtrisons assez bien, et nous mémorisons des mots et des expressions en nous aidant de la langue chinoise qui est notre langue maternelle.

Soyons convaincus qu'il ne s'agit pas là d'un cas particulier chez les débutants ou les apprenants intermédiaires. Après avoir parcouru des ouvrages couvrant le domaine de la linguistique, cette hypothèse que l'influence de la langue maternelle, incluant le créole et le pidgin, sur l'acquisition d'une langue étrangère a été nettement clarifiée. Ainsi notre discussion, dans cette partie, ne se limitera pas seulement à la période critique. Nous préférons établir un lien entre la période critique et les théories qui ont été argumentées dans la partie précédente, à savoir les théories de l'acquisition de la langue.

Un autre concept a attiré notre attention au début de notre recherche. Il s'agit de l'âge auquel les apprenants commencent à apprendre une langue étrangère et seconde. D'après les linguistes français, cet âge est lié à « *la période critique* » qui pourrait impacter l'acquisition de L2 et LE. Les neurolinguistes, Penfield et Roberts (1959) en ont parlé, pour la première fois, dans leur livre « *Speech and brain mechanism* » qui explique la relation entre le cérébral et la langue. De la comparaison de l'étiologie, des symptômes, du comportement et des changements cérébraux entre des aphasiques adultes et enfants, il en est résulté que « *there is a physiological facilitation for language acquisition in childhood which disappears in adult life* »⁴² (cité par (Lenneberg, 1960, p.97-112). En reliant cette conclusion avec notre expérience d'acquisition de la langue maternelle durant notre enfance, l'acquisition d'une langue étrangère fait manifestement intervenir des facteurs physiques. Ce que nous apprenons étant jeune est plus facile à mémoriser, et ce processus de mémorisation pourrait stimuler notre système nerveux et favoriser nos compétences linguistiques. Dans la foulée, de nombreux linguistes autant modernes qu'anciens, comme Lenneberg, Johnson et Newport, White et Genesee, Hakuta, Hu ; Rische et Komarova, Hartshorne et Hernandez (Hakuta et al., 2003; Hartshorne et al., 2018; Hernandez et al., 2021; R. Hu, 2016; J. S. Johnson & Newport, 1989; Lenneberg et al., 1967; Rische & Komarova, 2016; White & Genesee, 1996) ont argumenté autour de ce point et sous différents angles. Après la lecture d'articles concernant la période critique de l'acquisition

⁴² « il existe une sorte de facilité physiologique pour l'acquisition du langage dans l'enfance qui disparaît dans la vie adulte » (Notre traduction)

d'une L2 ou d'une LE, une hypothèse a émergé que les enfants acquièrent plus facilement une L2 ou une LE que les adultes en raison de facteurs psycho-affectifs et de cognition. Les enfants, par rapport à des adultes plus sensibles qu'eux au choc culturel ou à des malentendus interpersonnels, ont moins de problèmes psychiques et affectifs comme le stress, la déprime, la dépression, etc.

Pour les apprenants adultes, plus de construction de soi signifie moins de capacité à imiter des conduites et de motivation à entrer en contact avec les autres.²² Différents des adultes, les jeunes apprenants ont, en revanche, plus de confiance en eux et davantage de motivation, puisqu'ils se trouvent dans un contexte relativement moins complexe où ils ne sont pas soumis à l'anxiété d'être déconçus après avoir été repris sur une faute de langue ni à la pression du bien parler, et où établir des réseaux interpersonnels ou sociaux et considérer le statut social de l'orateur et le contexte socioculturel ne sont pas vraiment nécessaires. (Kalińska-Łuszczynska, 2016, p.75)

La langue, comme cela a été évoqué, est un système complexe dont les éléments constitutifs sont la prononciation, l'intonation, la syntaxe, la morphologie, le syntagme, etc. La facilité et la difficulté de maîtrise varient d'un composant à l'autre, et nous ne pouvons pas résumer l'ensemble de façon synthétique en affirmant que tous ces composants ont la même période critique. Chaque apprenant a des avantages et des faiblesses. Diverses études ont montré qu'il n'existait pas de différence essentielle, entre les enfants et les adultes, quant au résultat final de l'apprentissage ou du processus d'apprentissage. À l'exception de l'âge des immigrants, l'impact des facteurs socio-économiques, des facteurs cognitifs et affectifs, se situe bien au-delà de l'âge. (Hakuta et al., 2003, p.37) Hakuta (2003) souligne que, parmi une série de facteurs sociaux, l'incidence de l'éducation sur l'apprentissage d'une langue seconde est, de loin, le facteur le plus important, et que le changement cognitif avec l'âge ne vient qu'après. (Hakuta et al., 2003, p.31) Pour des apprenants au même âge d'immigration, on observe que, plus leur niveau d'éducation formelle est élevé et mieux ils maîtrisent la langue anglaise, et que, si le niveau d'éducation formelle des apprenants est le même, le niveau de maîtrise de la langue anglaise baisse relativement lentement avec l'âge d'immigration lorsqu'on les oppose à d'autres apprenants qui ont un niveau inférieur d'éducation formelle. (Hakuta et al., 2003) Dans le contexte scientifique actuel qui pousse la plupart des chercheurs à s'intéresser davantage à

la coopération et à l'apprentissage des jeunes apprenants comme le fait, par exemple, le projet EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) datant du début des années 90, nous allons plutôt nous focaliser sur les adultes qui ont plus de caractéristiques valant d'être étudiées, puisque la plupart d'entre eux font leurs études en spécialité à l'université, ou ont déjà passé leurs baccalauréats et poursuivent leur apprentissage de la langue française dans un centre linguistique.

Revenons à notre discussion sur la période critique en observant le lien reliant acquisition et apprentissage. À part les concepts de « monitor » et d'« apprentissage- acquisition », deux propositions de Krashen attirent notre attention, qui sont le « filtre affective » et sa prémisse l'« input compréhensible ».

Le processus d'apprentissage d'une langue peut être divisé, comme d'autres matières, en deux procédures, l'« input » et l'« output » mais, à ces deux procédures, en s'ajoutent d'autres. De nombreux articles et ouvrages de linguistes ont révélé l'importance et le rôle du « language input » et sa distinction avec le « compréhensible input », tels ceux d'Erlam & Ellis, de Long, et même ceux, plus anciens, de Krashen et de Corder. (Corder, 1967; Erlam & Ellis, 2019; Krashen, 1982; Long, 2020) Prenons deux modèles, le modèle de Gass et Selinker auquel on rajoute l'« apperceived input »⁴³, le « comprehended input », l'« intake » et l'« integration » entre le « language input » et le « language output. » (Gass & Selinker, 1994, p.295-306) Différent de l'« apperceived input » et expliqué dans la note figurant en bas de page, le « comprehended input » met l'accent sur la compréhension. Il fait partie du « language input ». Gass et Selinker (1994) ont bien expliqué, dans leur livre, la distinction à faire entre le « comprehended input » et le « compréhensible input », en soulignant deux points. Le premier point est que le « compréhensible input » est contrôlé par quelqu'un qui produit l'« input », souvent un locuteur de la langue seconde, alors que le « comprehended input » est plutôt contrôlé par l'apprenant. Le deuxième point est que le « compréhensible input » est un dichotome alors que le « *comprehended input is multistaged* ». (Gass & Selinker, 1994, p.300-301) Nous pouvons expliquer cette distinction en l'illustrant d'un exemple concret. Les

⁴³ « Apperceived input is that bit of language that is noticed in some way by the learner because of some particular features. » (Notre traduction : Apperceived input fait partie du langage, remarqué par l'apprenant en raison des caractéristiques particulières.), elle réfère des facteurs suivants : attention, affect, fréquence et connaissances préalables. (p.298-300)

Français utilisent le suffixe « -ment » à la fin d'un mot pour en faire un nom ou un adverbe. Un apprenant de la langue française qui a reconnu des mots français terminés par -ment (apprecieved input), catégorisera les mots appris selon leurs caractéristiques, à savoir soit un nom, soit un adverbe. (comprehended input), par exemple *département* (nom) et *lentement* (adverbe). Après avoir tenté d'utiliser ces deux mots en « -ment » pour construire une phrase, il comprend que ce qui est introduit par un déterminant sera plutôt un nom, et que ce qui détermine le verbe sera plutôt un adverbe. (Niveau plus élevée de la compréhension) En 1997, Ellis veut parfaire ce modèle en introduisant deux procédures, à savoir, l'« intake et le « knowlege » entre le « language input » et l'« output ». Nous voyons bien que, dans ce modèle, la catégorisation de l'« input » n'est pas aussi précise que l'ancien modèle. (Bahrani, 2014, p.3) Ces deux modèles se sont pourtant appuyés sur la proposition centrale de Krashen concernant l'« input », qui toujours encore citée de nos jours. Krashen propose que le « language input » ne doit pas être trop facile, ni trop difficile. Il doit être légèrement au-dessus du niveau des apprenants afin qu'ils comprennent la plupart du contenu d'apprentissage (i+1) en utilisant des connaissances apprises précédemment (i), et qu'ils fassent des progrès. Voici l'origine du concept de l'« input compréhensible ». (Gass & Selinker, 1994, p.146-147) Il nous semble qu'il existe un lien entre l'acquisition et l'« input compréhensible ». D'après Krashen et particulièrement en grammaire, « *if input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided [...] it (the structure) will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input.* »⁴⁴ (Krashen, 1985, cité par Gass & Selinker, 1994, p.147) Nous voyons bien que, par rapport aux jeunes apprenants, les adultes ont avantage de connaissances. En suivant cette hypothèse, nous supposons que les adultes acquièrent plus d'« input compréhensible », ce qui va favoriser et améliorer leur compétence linguistique, au moins sur le plan de la grammaire, grâce à un nombre élevé d'« input compréhensible ». L'apprentissage de la langue ne consiste pas seulement à apprendre des règles. Le volume de « language input » et en particulier d'« input compréhensible » est bien plus important.

⁴⁴ « Si l'input est assez suffisant et compréhensible, la grammaire se produit automatiquement [...] la structure grammaticale s'est produit si seulement si en quantité juste et révisée automatique lorsque l'apprenant reçoit suffisamment l'input compréhensible. » (Notre traduction)

Les théories décrites ci-dessus nous incitent à réfléchir à l'apprentissage coopératif interculturel dans lequel l'« *aperceived input* » et le « *comprehended input* » pourraient se faire en parallèle par le truchement des membres de groupe, et où l'« *input compréhensible* » se produirait plus qu'à la normale. L'acquisition linguistique des apprenants devrait ainsi être plus facile qu'en classe traditionnelle. Dans les groupes d'apprentissage coopératif interculturel, tous les élèves ne sont pas, en même temps, au même niveau de compétence linguistique. Chaque élève y reçoit un « *language input* » approprié en fonction de son stade de compétence linguistique lorsqu'il est exposé à l'« *input compréhensible* ». Si, par exemple, l'un des étudiants du groupe éprouvait des difficultés à s'exprimer, les autres membres pourraient lui fournir un « *input compréhensible* » dans un contexte significatif. Tout cela est cependant basé sur les faits si nous ne réfléchissons pas aux facteurs affectifs des adultes. Nous remarquons que l'« *input compréhensible* » est une condition suffisante mais non nécessaire dans l'acquisition d'une langue. La différence entre les apprenants dépend de la quantité d'« *input compréhensible* » et de facteurs affectifs qui impactent l'acquisition de la langue. Manque de confiance en soi, insuffisance de motivation, anxiété excessive, mauvaise attitude sont des barrières au « *language input* » et à l'« *input compréhensible* », en entravant l'acquisition de la langue. Rappelons ici une autre proposition émise par Krashen, le « *filtre affective* », qui comporte trois variables affectives que sont la motivation, la confiance en soi et l'attitude. (Gass & Selinker, 1994, p.147-148)

Selon Krashen (1982), « *Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter.* »⁴⁵ (Krashen, 1982, cité par Gass & Selinker, 1994, p.148), il existe deux conditions nécessaires pour l'acquisition, qui sont l'« *input compréhensible* » et, de façon moindre, le « *filtre affective* ». Plus simplement, une forte motivation, une confiance en soi élevée et une faible anxiété ainsi que de nombreux « *input compréhensible* » favoriseront l'acquisition d'une langue seconde. L'apprentissage coopératif en groupes interculturels fournit aux étudiants une contribution intelligible mutuelle et leur offre un environnement d'apprentissage inconscient de la langue.

⁴⁵ « Les personnes ayant une attitude optimale propice à l'acquisition de la langue seconde obtiendront plus input, et leur filtre affective est relativement faible. » (Notre traduction)

Dans l'apprentissage coopératif interculturel, l'environnement coopératif d'influence mutuelle est considéré comme plus susceptible d'améliorer la motivation des apprenants que ne le fait l'environnement individuel, plus compétitif. L'anxiété d'échouer dans la compétition individuelle peut se transformer, voire disparaître, au sein du groupe et les apprenants peuvent recevoir plus d'attention et de respect de la part de leurs collègues dans les activités de groupe et voir ainsi la confiance en eux se renforcer. Nous remarquons de même que les apprenants ont continuellement des moyens rapides et naturels pour transmettre leurs connaissances à leurs pairs (utilisation de la langue maternelle, des gestes corporels, des exemples concrets, etc.). Ces connaissances qui viennent de leurs pairs aident également à abaisser le filtre affectif. En tant que chercheur, il est important de rester objectif lorsque l'on mène une recherche et surtout de ne pas généraliser les cas. Pour certains étudiants, l'apprentissage coopératif interculturel a ses avantages, comme nous l'avons évoqué précédemment, qui sont l'apport de davantage d'« input compréhensible » et l'abaissement du filtre affectif. Pour d'autres, il est possible que l'apprentissage coopératif interculturel ne puisse pas être une façon utile d'augmenter l'« input compréhensible » et renforce plutôt leur anxiété en diminuant leur motivation et la confiance qu'ils ont en eux. Tout dépend bien sûr du contexte et du profil de l'apprenant. Voilà donc les raisons de nos recherches. Comment faire en sorte que l'apprentissage coopératif interculturel puisse participer au succès de l'acquisition d'une langue ? Et mon sentiment est de nous porter vers ces éléments fondamentaux que sont la motivation, la confiance en soi, mais également l'anxiété de l'apprenant, ainsi que d'autres facteurs qui jouent un rôle décisif dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue autant étrangère que seconde.

2.4.2. Des facteurs affectifs : éléments indispensables de l'acquisition de L2 et LE

En Chine, nous faisons souvent appel aux ouvrages remarquables et mondialement connus de Confucius qui est vu comme le premier éducateur chinois. Avant de débiter la discussion que nous mènerons dans cette partie, citons une phrase tirée du livre qui compile les entretiens qu'il avait avec ses disciples et qui peut se rapporter à toute chose : « *Mieux vaut l'aimer que la connaître seulement, et mieux vaut encore en faire ses délices que de l'aimer*

seulement. »⁴⁶(Kong zi & Ryckmans, 2004). Nous nous plaçons toujours dans la perspective de tirer profit du processus d'apprentissage en acquérant du plaisir. Nous encourageons les émotions positives de l'apprenant dans son cheminement pour qu'il puisse en tirer les délices et continuer à apprendre. Avec le développement interdisciplinaire en sciences du langage, en sciences de l'éducation et en psychologie, les théories éducatives occidentales de l'acquisition et de l'apprentissage, et de l'enseignement de la langue seconde, tournent graduellement autour du binôme : l'apprenant et son affectivité. Les facteurs affectifs, qui jouent un rôle considérable dans l'acquisition et l'apprentissage de la langue, ont ainsi attiré l'attention des chercheurs.

Le terme anglais « affect », utilisé de manière interchangeable avec le mot français « affectivité » (Stevick, 1980, cité par Arnold, 2006, p. 408), concerne les aspects de nos émotions. L'Encyclopédie de la Psychologie explique que « *affect relates to and/or encompasses a wide range of concepts and phenomena including feelings, emotions, moods, motivation and certain instincts* ». ⁴⁷ (Weiner & Craighead, 2010, p.44) Walter Apelt explique le concept d'affectivité en mettant l'accent sur l'apprentissage de la langue étrangère qui nous montre l'importance de l'affectivité et de la relation implicite existant entre les domaines affectifs et l'apprentissage des langues étrangères.

« Affectivity is the totality of all components of foreign-language instruction that influence the emotional attitude toward learning a foreign language and toward using it, as well as the foreign-language atmosphere in general and the success of the learning and teaching process. Those components that promote intensive and language-activating emotions, but also those that inhibit or evoke negative emotions, should be given special consideration. »⁴⁸ (Apelt & Koernig, 1997, p.37)

Lafortune et ses collègues précisent les composantes affectives qui jouent, toutes, un rôle très important, autant dans l'apprentissage que dans l'enseignement. Nous retenons les termes motivation, attitude et anxiété. « *Nous ajoutons celui de confiance en soi qui joue un*

⁴⁶ Nous le traduisons en chinois par : « 知之者不如好之者，好之者不如乐之者 » (Zhi zhi zhe bu ru hao zhi zhe, hao zhi zhe bu ru le zhi zhe) 6-18

⁴⁷ « L'affect concerne et/ou englobe un large éventail de concepts et de phénomènes, notamment les sentiments, les émotions, les humeurs, la motivation et certains instincts » (Notre traduction)

⁴⁸ « L'affectivité est l'ensemble de toutes les composantes de l'enseignement en langue étrangère qui influencent l'attitude envers l'apprentissage d'une langue étrangère et vers son utilisation, ainsi que l'atmosphère de langue étrangère en général et le succès de l'apprentissage et processus d'enseignement en particulier. Les composantes qui favorisent les émotions intensives et activatrices du langage, mais aussi celles qui inhibent ou évoquent des émotions négatives, devraient être prises en considération. » (Notre traduction)

rôle de premier plan dans l'apprentissage. » (Lafortune et al., 1998). Ici, nous devons souligner deux points. Premier point, dans la plupart des cas, il est difficile d'isoler l'influence d'un facteur de l'influence des autres facteurs, car les composantes qui affectent l'apprentissage des langues sont généralement liées et interdépendantes. Deuxième point, nous pouvons déduire de ces propositions que l'affectivité est plutôt un état général constitué des émotions et d'autres composantes. En situation, ces composantes donnent des repères aux apprenants et aux enseignants pour explorer le domaine affectif dans le processus d'apprentissage.

2.4.2.1. *Le concept de motivation*

La définition de motivation est répandue et se retrouve dans presque tous les domaines : psychologie, gestion de commerce, philosophie, etc. La discussion sur la motivation commence au XX^{ème} siècle, et ce sujet de recherche en psychologie est passé d'une focalisation sur les déclencheurs externes de la motivation intrinsèque à une focalisation sur l'autorégulation.

Du point de vue psychologique, on la voit comme « *le processus psychologique responsable du déclenchement, du maintien, de l'entretien ou de la cessation d'une conduite. Elle est en quelque sorte la force qui pousse à agir et penser d'une manière ou d'une autre.* » (Richard & Saint Girons, 2021) De ce fait, nous remarquons que la motivation pourrait se diviser en *motivation individuelle* et en *motivation sociale*, cette dernière étant plutôt influencée par le contexte social. Selon Dörnyei, le langage, un ensemble de codes pour la communication, fait partie de l'identité d'un individu, mais est aussi incorporé dans la culture de la langue ciblée. La motivation pour les langues secondes et étrangères ne se dissocie pas de la communication, de la culture, des éléments sociaux (Dörnyei, 1994, p.274, 1998, p.118) Nous avons évoqué en outre dans les parties précédentes, que l'apprentissage et l'acquisition de la langue entrent dans un processus d'apprentissage conscient et inconscient et que, dans tous les cas, il s'agit d'un processus dont nous avons besoin pour communiquer avec les autres. Par conséquent, en termes linguistiques, la motivation est plutôt considérée par défaut comme étant sociale et un des facteurs importants d'impulsion de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle désigne la force intérieure d'un individu qui lui permet d'apprendre avec persévérance et volonté. En premier lieu, elle est un système complexe, puisqu'elle concerne les besoins, les attentes, l'intérêt de l'apprenant, aussi est-il difficile de la définir tout simplement. En seconde

lieu, elle évolue en fonction du contexte social et de la situation individuelle de l'apprenant. Nous constatons que les définitions de la motivation proposées dans des recherches antérieures, et ce dans différents domaines, ont varié et se sont développées au fil du temps, ainsi que ses classements, voire la catégorisation. Nous parlons, par exemple, de la motivation intégrative et instrumentale, la motivation potentielle et l'éveil de la motivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, la motivation autonome et celle contrôlée, etc. Dans le passage suivant, nous nous focalisons sur les théories de la motivation, un autre facteur prédictif de la réussite, qui s'ajoute à l'aptitude (Kong, 2009, p.145) et qui concerne l'apprentissage des langues afin que l'on puisse se rendre compte si sa présence dans l'apprentissage coopératif interculturel pourrait favoriser ou non l'amélioration de l'apprentissage d'une L2 ou d'une LE. (Skehan, 1989, cité par Gass & Selinker, 1994, p.251)

Lambert et Gardner (1959), les pionniers, ont constaté que la motivation est le facteur dominant le plus important dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ils ont porté la discussion sur les termes *integrative motive* et *integrative orientation* en mettant l'accent sur l'intérêt inhérent des apprenant au pays ciblé ou au groupe des habitants du pays d'accueil. Il s'agit des facteurs suivants, l'attitude face aux habitants et à la culture du pays d'accueil, et l'origine culturelle, qui pourraient influencer sur la motivation, et ainsi avoir une incidence sur l'apprentissage d'une langue seconde. (R. C. Gardner & Lambert, 1972; R. Gardner & Lambert, 1959; Parceaud, 2013) Plus tard, Gardner (1985) a proposé un modèle socio-éducatif dans son ouvrage « *social psychology and second language learning* » en donnant pour motivation la définition suivante : « *Motivation in the present context refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language* »⁴⁹ (Gardner, 1985, cité par) Il est évident que cette définition renferme quatre éléments qui sont l'effort, le désir, le but et l'attitude envers la langue de l'apprenant. La théorie de Gardner est une combinaison de cognition (par ex : le désir) et d'affect (par ex : l'attitude). Gardner a même conçu et puis modifié en 2004 l'AMTB (Attitude Motivation Test Battery) pour évaluer les facteurs venant de l'éducation sociale, et concernant l'apprentissage des

⁴⁹ Nous le traduisons comme suit : « La motivation dans le contexte actuel se réfère à la combinaison d'efforts et de désir d'atteindre l'objectif d'apprentissage de la langue et d'attitudes favorables à l'apprentissage de la langue »

langues secondes et étrangères. Il les divise en cinq catégories, à savoir « *motivation ; intégrité ; attitude face à la situation d'apprentissage ; anxiété de langue et l'instrumentalité.* » (Gardner, 1985, cité par Zhou & Chen, 2020, p.61) Jusqu'à aujourd'hui, l'AMTB reste un outil majeur pour les chercheurs en linguistique dans l'évaluation de la motivation des apprenants.

Les discussions en France portant sur la motivation dans les recherches psychologiques ont été introduites par Joseph Nuttin, psychologue belge connu pour son ouvrage « *Théorie de la motivation humaine* » qui utilise un point de vue behavioriste. À ses yeux, la motivation est inextricablement liée aux besoins humains fondamentaux. Elle est le processus qui pousse toute personne vers le but qu'elle s'est fixé, en lui évitant les écarts fâcheux. La motivation est également le résultat du renforcement externe d'un comportement. Ce renforcement est la force motivationnelle et le stimulus interne qui orientent le sujet vers l'objet-but. (Nuttin, 1980, p.13-36; p.227-229) Basée sur la théorie de Deci et Ryan, celle que nous présenterons dans les paragraphes suivants divise la motivation en deux catégories, à savoir la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à laquelle s'ajoute la motivation instrumentale, « *la motivation qui oriente un sujet vers la carrière ou le métier* ». (Nuttin, 1980, p.268) En outre, les rôles de la motivation sont bien décrits dans le livre de Nuttin, comme la fonction dynamique générale à laquelle s'inscrivent les fonctions de direction, de régulation et de la transformation. (Nuttin, 1980, p.124-128) Au cours du processus d'apprentissage, lorsque les étudiants sont encouragés, en obtenant par exemple de bonnes notes, ou en étant félicités par les enseignants, la motivation à apprendre sera louée. Dans le cas contraire elle s'affaiblira. Tout comportement humain vise à obtenir une récompense ou une gratification, la récompense entraînant des émotions positives et la punition des émotions négatives. Les apprenants peuvent adopter des moyens d'apprentissage adaptés à leurs besoins et jouer un rôle de fonction de direction et de régulation, pour atteindre l'objectif final.

Basée sur de précédentes recherches, Krashen (1985) divise la motivation en *motivation intégrative* et *motivation instrumentale* afin de mieux expliquer son hypothèse de filtre affective. La *motivation intégrative* souligne l'intégration en tant que membre d'un groupe de la langue visée et la *motivation instrumentale* se focalise davantage sur la fonction ou la pratique de la langue. Par exemple, les réponses des étudiants étrangers qui ont été soumis à notre enquête ont montré qu'ils apprenaient la langue française pour les deux raisons suivantes :

la carrière professionnelle ou la continuation de leurs études. Ces théories, bien qu'elles existent depuis longtemps, sont malgré tout intéressantes pour les recherches linguistiques, vu qu'elles sont destinées aux apprenants en situation d'immigration ou d'immersion, ou alors en classe. Gardner et Lambert (1972) ont mené leurs recherches dans des collèges canadiens sur des étudiants anglophones apprenant la langue française en tant que langue seconde. Krashen (1985) explique ses hypothèses en donnant des exemples tirés d'une classe de langue française à Los Angeles, l'un des rares endroits d'Amérique du Nord à proposer des écoles bilingues. Cet intérêt pourrait cependant montrer ses limites au fur et à mesure du développement mondial. Il n'est pas insignifiant de dire que, par rapport à la motivation instrumentale, les étudiants auprès desquels l'enquête a été menée, apportent probablement plus de motivation intégrative. La motivation varie en fonction des régions, des individus, des cultures, bref selon des contextes concrets. (Gass & Selinker, 1994, p.253) Ainsi des théories successives et plus récentes sont apparues, qui se sont focalisées graduellement sur la motivation de l'acquisition de la langue des étudiants aux quatre coins du monde et hors de la classe.

À la fin du XXème siècle, plusieurs linguistes ont affiné la catégorisation de la motivation. Brehm et Self ont mis en exergue la distinction entre motivation potentiel et éveil de la motivation (motivational arousal). La motivation potentielle est créée sous condition de ces trois facteurs : les besoins, l'attente et le résultat potentiel. En revanche, l'éveil de la motivation ne se produit que lorsque le comportement instrumental est difficile et que la capacité est bien limitée. De plus, cette dernière est justifiée par la première motivation, à savoir, la motivation potentielle. (Brehm & Self, 1989, cité par Gass & Selinker, 1994, p.251)

La théorie d'auto-détermination est également proposée et testée par Deci et Ryan (1975) après une série de recherches. Cette théorie est a priori appliquée en termes de management financier, puis étudiée par des chercheurs psychologiques et linguistiques. Oxford a décrit ce concept dans son manuel comme suit :

« One of the key propositions of self-determination theory is that human beings have deeply evolved psychological needs to be competent, autonomous, and related to others, such that in contexts where these needs are satisfied people evidence more volitional, high-quality motivation and greater well-being, and when these psychological needs are thwarted people display various forms of diminished

motivation and more symptoms of ill-being. » (The Oxford handbook of work engagement motivation and SDT, p.13)

Premièrement, on voit bien que c'est une théorie de la motivation humaine inspirée de la *catégorie du besoin* de Maslow. Elle se focalise sur l'origine de la motivation, sachant que, ici, les besoins de compétence (besoin de compétence personnelle et sentiment d'accomplissement), les besoins d'autonomie (besoin d'être responsable de son propre comportement) et de la relation interpersonnelle (besoin d'interagir avec les autres et d'établir des relations interpersonnelles) se réfèrent au besoin d'appartenance, d'estime et d'accomplissement de soi, donc à des catégories supérieures. Deuxièmement, cette théorie s'intéresse à la relation entre la motivation et le contexte social, autrement dit, « *elle s'intéresse à l'impact de l'environnement social sur la motivation. [...] Quand le contexte social est excessivement contrôlant, la motivation spontanée est fortement altérée.* » (Sarrazin et al., 2011, p.274-276) Basées sur la théorie d'auto-détermination (TAD), différentes catégories pour la motivation sont apparues, qui la divisent en motivation intrinsèque, extrinsèque et amotivation, mais également en motivation autonome et motivation contrôlée.

Paquet et Sarrazin expliquent la motivation intrinsèque dans un livre, disant :

« Il y a motivation intrinsèque (MI) quand l'individu réalise une activité pour la satisfaction qu'elle lui procure en elle-même. L'activité est source d'intérêt et de plaisir. L'engagement est spontané, nourri par l'intérêt, la curiosité, ou le défi que véhicule l'activité. L'ambiance générale liée à une situation telle que la qualité des relations interpersonnelles dans les groupes de travail peut avoir un effet sur la motivation intrinsèque des gens. » (Paquet et al., 2016, p.17-20 ; Sarrazin et al., 2011, p.278)

Cela nous montre que la motivation intrinsèque souligne la spontanéité. Elle n'est pas impactée par l'environnement extérieur, mais au contraire, par des sentiments intimes, comme l'intérêt et la curiosité dans lesquels l'impulsion pour l'action y trouve son ressort. Joseph Nuttin l'explique brièvement, qui dit qu'un acte est motivé de façon intrinsèque, faisant de l'individu l'acteur de quelque chose pour le plaisir ou sans but, ou « *lorsque le but de l'activité consiste simplement à approfondir la relation avec l'objet contacté* ». (Nuttin, 1980, p.119) En ce sens, la conception des activités pédagogiques en classe de langue est particulièrement importante. Les activités et les supports pédagogiques doivent être choisis dans le but de

stimuler l'intérêt culturel, de sorte que les apprenants puissent développer leurs capacités d'apprentissage et leurs compétences linguistiques. Une autre part importante est bien la relation interpersonnelle. Lorsqu'une personne répond à son besoin d'appartenance, d'autonomie, et de compétence, sa motivation intrinsèque est satisfaite. Dans une classe de langue, une ambiance générale agréable pourra stimuler la motivation intrinsèque d'un individu. Dans un groupe, nous formulons l'hypothèse que, par rapport au travail individuel, l'enthousiasme d'un apprenant pour s'investir dans une langue étrangère ou seconde a plus de chance d'être stimulé. Nous constatons en outre que la motivation intrinsèque et la motivation intégrative sont similaires dans la mesure où toutes les deux font référence à des apprenants en langues étrangères ayant une attitude positive, consciente et active dans le processus d'apprentissage. La motivation intrinsèque couvre un éventail relativement large, tandis que la motivation intégrative met principalement l'accent sur l'intérêt de l'apprenant pour la langue cible et la culture du pays cible. Toutes les deux ont une influence importante sur l'apprentissage des langues étrangères.

La motivation extrinsèque tend à souligner davantage l'influence de facteurs externes sur la motivation de l'individu, tels que la réalisation d'un certain objectif, la prise d'une certaine mesure ou la possibilité d'obtenir une certaine récompense, et de ce fait il existe une similarité avec la motivation instrumentale. Joseph Nuttin l'évoque dans son ouvrage, disant que la motivation extrinsèque est stimulée lorsqu'on fait un acte pour atteindre un but, soit « *l'objet-but n'est pas l'objet propre de l'activité déployée pour l'atteindre.* » (Nuttin, 1980, p.121) En suivant le TAD, nous proposons trois types de motivations extrinsèques qui sont :

- La motivation extrinsèque introjectée : Elle focalise sur l'exigence et le règlement afin d'éviter le sentiment de culpabilité
- La motivation extrinsèque identifiée : Les individus sont impliqués dans une activité, s'identifient fortement à cette activité, et la valorisent, ressentant ainsi une grande autonomie.
- La motivation extrinsèque intégrée : « *Plus poussée parmi trois types, [elle] constitue le meilleur moyen pour que les comportements deviennent vraiment autonomes ou autodéterminés.* » (Paquet et al., 2016, p.20)

Parmi ces trois types de motivations extrinsèques, nous voyons bien qu'il existe un ordre implicite d'intériorisation de la motivation extrinsèque introjectée à la motivation

extrinsèque intégrée, qui est la plus autodéterminée. Concentrons-nous sur la motivation extrinsèque identifiée et la motivation extrinsèque intégrée en lien avec l'apprentissage coopératif. Ces deux types de motivations mettent en évidence l'appartenance et l'estime de soi de la personne. L'encouragement et l'accompagnement par l'enseignant ou par les membres du groupe favorise, de certaine manière, l'intégration et l'intériorisation pour s'engager dans une activité pédagogique. Mais cela n'est pas encore suffisant, dans certaines circonstances, « *les récompenses extrinsèques peuvent être associées à la motivation intrinsèque, voire y conduire.* » (Dörnyei, 1994, p.276) L'image idéale peut être la combinaison de la motivation extrinsèque et de la motivation intrinsèque, produisant ainsi un effet cumulatif. Cependant, Deci et Paquet ont démontré respectivement dans leurs recherches que la récompense tangible, la menace de punition, les échéances et les surveillances, sont responsables de la diminution de la motivation intrinsèque. (Paquet et al., 2016, p.18) Par conséquent, créer une ambiance amicale, encourager à l'autonomie, guider les étudiants pour qu'ils génèrent une motivation intrinsèque, sont les tâches les plus fondamentales des enseignants en classe de langue. D'ailleurs, l'accompagnement et l'encouragement des membres de groupe pourraient stimuler la motivation extrinsèque identifiée, et même la motivation extrinsèque intégrée. Tout cela permettrait aux étudiants de se sentir plus compétents, en présentant une meilleure estime de soi, et ainsi d'aller vers un meilleur apprentissage et l'obtention de meilleurs résultats. (Paquet et al., 2016, p.24-26)

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus à long terme, et la motivation pour l'apprentissage d'une langue n'est pas statique. Il existe de nombreux facteurs de distraction lors de ce processus. La motivation de l'apprenant fluctue donc inévitablement et peut être aggravée, absente ou réduite. Weiner (1986), en proposant un modèle des attentes et de la valeur, nous montre que ces deux données, qui impactent la motivation, affectent en définitive les comportements modifiables d'un individu. Cette modification provoquera une réaction en chaîne. Les raisons pour lesquelles les apprenants choisissent d'engager une activité dépendent du degré d'autonomie dont ils disposent. Le bouleversement de la motivation dépend du changement (du degré d'autonomie) de l'apprenant à la suite de l'expérience de l'apprentissage des langues. Par conséquent, nous voyons bien que la motivation peut se modifier et se réguler, non seulement en quantité mais également en qualité, c'est-à-dire en une

motivation plus pertinente et plus compatible. Grâce à des interventions appropriées, la motivation peut améliorer la qualité de l'apprentissage et, en fin de compte, modifier ses résultats. Il en découle que notre discussion sur la régulation et l'auto-régulation de la motivation est incontournable.

Lorsque nous abordons le sujet de la fonction de la motivation, Joseph Nuttin affirme qu'« *un état motivationnel concret se conçoit comme un agent de régulation du comportement continu, présidant à l'interruption d'une activité, au changement de direction et d'objet-but, réglant l'intensité et la persévérance d'un effort, etc.* » (p.125) et nous signale l'une des fonctions les plus importantes : la fonction de régulation de la motivation.

S'appuyant sur des recherches menées antérieurement, des chercheurs de TAD ont soutenu qu'il était possible de réguler toute motivation : la régulation externe (par ex : la récompense, la punition) ; la régulation introjectée (par ex : la réponse aux attentes sociales), la régulation identifiée (par ex : l'appréciation et la reconnaissance d'une activité), la régulation intégrée (par ex : le but utilitaire) et la régulation intrinsèque qui renvoie à la motivation intrinsèque. (Dörnyei, 2003; Kryshko et al., 2020; Sarrazin et al., 2011) Il s'impose à nous que les motivations énoncées ci-dessus peuvent être divisées selon le degré de régulation en deux catégories, à savoir les motivations autonomes et les motivations contrôlées. La première catégorie est constituée par la régulation identifiée, la régulation intégrée et la régulation intrinsèque, alors que la deuxième catégorie regroupe la régulation externe et la régulation introjectée. (Sarrazin et al., 2011) Dans son livre « *La théorie de l'autodétermination* », Paquet explique cela en disant que la motivation autonome « *implique que l'individu se comporte en ayant pleinement le sentiment d'un libre choix.* » (Paquet et al., 2016, p.22) alors que pour la motivation contrôlée « *la personne agit plutôt sous l'influence de pression et d'exigences reliées à un rendement spécifique et perçues comme lui étant extérieurs.* » (Paquet et al., 2016, p.16) La motivation autonome permet aux apprenants de traiter les tâches complexes, d'inciter plus facilement à la persévérance et à la créativité des étudiants, puisque le point de départ de leur comportement est bien l'intérêt et le plaisir.

L'auto-régulation ou l'apprentissage autorégule sont des concepts relativement récents. Noël a défini l'apprentissage autorégule, définition reprise par Laurent Cosnefroy qui s'appuie sur la théorie de Schunk (1994), en disant qu'il s'agit d'« *un ensemble de processus par*

lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but. » (Noël, 2012, p.134) De là, nous percevons qu'en plus de la cognition, l'affect d'un individu, particulièrement sa motivation, y joue un rôle majeur. D'ailleurs, l'apprentissage autorégulé, combinée à différents processus d'apprentissage, est certainement un développement en continuum. Cela nous fait penser à l'autorégulation de la motivation, ou à d'autres recherches dans lesquelles on parle souvent de motivation autorégulée. Celle-ci est un aspect important de l'apprentissage autorégulé et un facteur important influençant l'apprentissage des langues étrangères, qui non seulement affecte l'utilisation de stratégies d'apprentissage cognitif et métacognitives, mais présente également une corrélation positive avec les performances des apprenants en langue française. Selon Kryshko, tout comportement ou stratégie qui maintient la persévérance scolaire et augmente l'effort peut être considéré comme une régulation motivationnelle. (Kryshko et al., 2020, p.2) Ici nous préférons appliquer cette définition à la motivation autorégulée, qui met l'accent sur la subjectivité, l'initiative individuelle. Elle se voit sous les trois aspects suivants :

- Les connaissances méta-motivationnelles : Il s'agit des connaissances liées aux stratégies déclaratives, procédurales et conditionnelles. D'un côté, la personne doit avoir des connaissances sur ce qu'elle doit faire, et ensuite identifier l'orientation de la motivation de la tâche ou de l'activité dans laquelle elle s'engage ensuite. (Orientation vers des gains, des idéaux, de la sécurité et de l'échec) De l'autre côté, la connaissance des méthodes ou des stratégies pour réguler sa propre orientation motivationnelle est indispensable. (Kryshko et al., 2020, p.2 ; Nguyen et al., 2019, p.877)
- Le suivi méta-motivationnelle : D'un point de vue qualitatif, il s'agit d'observer sa propre motivation, y compris les obstacles motivationnels ainsi que les impacts qui surviennent, mais plus, d'évaluer le niveau de la motivation en le comparant avec le niveau désiré. Autrement dit réguler le niveau de motivation pour atteindre son but. (Kryshko et al., 2020, p.2; Miele & Scholer, 2018, p.1)
- Le contrôle de la motivation : Une personne utilise des stratégies de régulation motivationnelle, en modifiant l'environnement autour d'elle, et de régulation de sa conduite pour contrôler la motivation. En effet, plusieurs chercheurs ont proposé différentes divisions des stratégies de la régulation motivationnelle, que nous expliquerons plus tard en détail.

Ces trois aspects nous donnent une inspiration en corrélation avec notre concept : l'apprentissage coopératif interculturel. Au niveau des connaissances méta-motivationnelles, nous remarquons qu'avant d'intégrer un groupe, il vaut mieux que chacun des membres connaisse les consignes, ait des notions sur l'activité, identifie son rôle à jouer dans le groupe au cours de la coopération, cela afin de clarifier et ensuite de réguler son orientation motivationnelle. Par exemple, il est nécessaire qu'avant de s'impliquer dans la coopération ou dans la discussion, tous les membres de groupe révisent les consignes de la tâche à accomplir ou relisent les questions posées par l'enseignant, afin de parer aux écarts de niveau d'étude et de langue, de sorte que la mission puisse toujours bien se dérouler. En termes de suivi méta-motivationnel, un processus à mettre en place tout au long de l'apprentissage coopératif interculturel. Si, dans un groupe, nous avons défini un projet à long terme qui absorbe toute la motivation des individus, les membres du groupe pourraient découper ce projet à long terme en activités à court terme afin de réguler la motivation d'achever la mission, ou répartir les tâches selon la compétence et la motivation de chacun. Le schéma idéal serait que le résultat final réponde à l'attente, donc à la motivation désirée. Pourtant, au cours de l'apprentissage coopératif interculturel, apparaissent toujours des problèmes inattendus, ceux qui sont des obstacles motivationnels et qui suscitent une diminution de la motivation. Par conséquent, au cours de l'apprentissage coopératif interculturel et pour l'accomplissement de la mission, chaque membre, en prêtant attention à tout moment à sa propre motivation, est tenu d'échanger son point de vue avec les autres membres du groupe, d'exprimer ses difficultés et ses problèmes, sachant que « *Deux avis valent mieux qu'un* ». Ces échanges pourraient permettre de trouver des solutions et améliorer ainsi la motivation de tous les membres de groupe. Au niveau du contrôle de la motivation, de ce qui concerne les stratégies de la régulation motivationnelle, nous préférons aborder la discussion dans la partie portant sur la stratégie d'apprentissage.

Les définitions de la motivation se développent et s'affinent au fil du temps et du contexte, se diversifient dans les mots utilisés. Nous nous concentrerons, dans les paragraphes suivants, sur les différentes définitions les plus récentes de la motivation qui sont proposées par des linguistes suivants : Martínez Rebollo, Dörnyei et Jean-Marc Defay.

Martinez nous explique, dans son article, que la motivation dans l'apprentissage d'une langue est définie par deux facteurs qui sont « *les besoins communicatifs des apprenants et*

leurs attitudes envers la communauté qui parle langue objet de l'apprentissage. » (Martínez Rebollo et al., 2014, p33) La motivation est aussi en outre présente dans une classe dont l'ambiance est agréable, et où le contenu suscite l'intérêt des apprenants qui ont des objectifs d'apprentissage clairs et ambitieux. Martínez, en s'appuyant dans son article sur les constats de Crookes et Schmidt (1991), suggère que dans une classe qui s'accompagnent des appréciations du professeur, et qui est soumise à la diversité des activités pédagogiques, à la variation des outils, des matériels et des objectifs coopératifs, les élèves ont plutôt un niveau élevé de motivation. (Martínez Rebollo et al., 2014, p.34) Nous pouvons affiner ici trois points-clés du côté de l'apprenant : le besoin communicatif, l'attitude envers la communauté de la langue cible et la coopération. Cela signifie-t-il qu'au cours de l'apprentissage coopératif interculturel, si un membre de groupe a une envie de communiquer avec les autres, et en particulier avec les Français, devant lesquels il montre une attitude favorable, lorsqu'il travaille dans un groupe constitué de Français, il aura assurément une motivation de niveau plus élevé pour parler en langue française ? Certes, pour un étudiant étranger, travailler avec les Français dans un groupe pour améliorer sa compétence linguistique est une bonne idée au cours d'une coopération interculturelle, car il pourra apprendre des expressions, des tournures idiomatiques, qu'il n'aurait sans doute jamais rencontrées dans les livres. Et en plus cette coopération contribue à la fluidité de la communication. Il nous faut malgré tout prêter attention au fait que le discours de Martínez ne concerne en fait que les élèves, alors que dans nos recherches, nos acteurs de coopération sont plutôt des adultes dont les facteurs affectifs sont plus complexes. Cela nous ramène à notre discussion sur la période critique. Si un apprenant étranger travaille par exemple avec les Français, le découragement, l'insuffisance du travail et même les remarques blessantes proférées par l'un ou l'autre des membres français du groupe à son égard, le manque de maîtrise de la langue française, l'écart entre les compétences, tout cela pourrait diminuer la motivation de cet apprenant.

Contraire au concept plus général de motivation de Martínez, Dörnyei soumet une théorie plus explicite. En 1994, Dörnyei propose au début trois niveaux pour les composants de la motivation (Dörnyei, 1994, p.278):

- Le niveau de la langue qui inclut le sous-système motivationnel intégratif et instrumental

- Le niveau de l'apprenant qui inclut le besoin d'accomplissement et la confiance en soi (anxiété, compétence perçue en L2, auto-efficacité)
- Le niveau de la situation de l'apprentissage qui inclut les composants motivationnels du cours, les composants motivationnels de l'enseignant ainsi que les composants motivationnels du groupe collectif.

Cette théorie, qui hérite des enjeux de la théorie de Gardner et Lambert (1972), et Krashen (1985), contient trois éléments de base de l'apprentissage des langues étrangères, reflète trois dimensions de la langue, à savoir les dimensions sociale, éducative et individuelle, et combine la recherche sur la motivation avec les contextes d'apprentissage.

Au niveau de la langue, les deux sous-systèmes procèdent de l'orientation motivationnelle de Gardner. Le premier consiste à dire qu'un apprenant produit la motivation par sa volonté à s'intégrer dans la communauté de la langue ciblée et à mieux comprendre la culture. Les apprenants prennent plus d'initiatives, se concentrent sur le développement de tous les aspects des compétences en langue étrangère et font davantage d'efforts pour apprendre une langue étrangère. Le deuxième met l'accent sur la motivation par le désir d'atteindre certains objectifs, et dans ce cas-là, les apprenants sont relativement passifs. Les deux coexistent dans de nombreuses situations et peuvent se transformer l'une en l'autre dans certaines situations et sous certaines conditions. Dans nos recherches, dans la plupart des cas, les étudiants étrangers qui continuent leurs études en France sont adultes, donc différents des enfants. Ils sont relativement indépendants, aussi leurs choix d'apprendre la langue française sont moins susceptibles d'être influencés par leurs parents ou leurs familles, d'après les réponses obtenues à notre enquête (V10). Seuls cinq étudiants avaient répondu que leurs motivations d'apprendre la langue française avaient été influencées par la famille. Quant aux autres, ils apprenaient la langue française par intérêt ou par aspiration à la France, pays véhiculant rêves et fantasmes, où l'on trouve des instructeurs dans certains domaines comme la philosophie, la bande-dessinée, l'art, etc. (sous-système motivationnel intégrative), ou pour obtenir un diplôme, pour trouver un bon métier, pour prolonger son visa (sous-système motivationnel instrumental). Ces deux sous-systèmes peuvent exister en parallèle. Par exemple, l'étudiant qui est fasciné par la culture et la langue française, et qui a envie d'obtenir un diplôme pour continuer ses études. Pourtant cette dichotomie ne peut être généralisée à toutes les situations ou expliquer tous les

phénomènes. Certains étudiants ont répondu qu'ils apprennent la langue française pour s'installer en France. C'est vraiment difficile de dire tout simplement à quel genre de sous-système appartient ce type de réponses, puisque « s'installer en France » comprend deux sens : soit sous l'influence familiale, par exemple par le mariage, soit par aspiration et par intérêt pour la France. Pour stimuler la motivation au niveau de la langue, Dörnyei évoque quatre stratégies :

- 1) Raconter ou introduire des expériences socioculturelles, jouer de la musique ou un film en classe, inviter un locuteur, etc.
- 2) Développer le regard critique et les connaissances interculturelles des étudiants, pas seulement les différences mais également les analogies.
- 3) Offrir des opportunités aux étudiants pour communiquer avec les locuteurs natifs.
- 4) Développer la motivation instrumentale à travers l'accentuation de l'importance de la langue étrangère.

Nous voyons bien que dans un groupe interculturel constitué d'étudiants français et étrangers, il est plus facile pour les apprenants de stimuler leurs motivations.

Au niveau de l'apprenant, ces composants interagissent avec la motivation, y contribuent et peuvent soit la renforcer, soit l'affaiblir, et la motivation, à son tour, interagit avec ces composants. Nous constatons que ce sont plutôt des composants subjectifs et affectifs qui se forment graduellement dans le processus de l'apprentissage de la langue. Dans nos recherches, certains étudiants nous expliquent leurs raisons d'apprendre la langue française, que c'est par exemple pour « *développer le regard critique, s'enrichir ou se perfectionner...* », ce qui implique le besoin d'accomplissement. Dans notre questionnaire, nous avons posé une question permettant de connaître la provenance des connaissances des étudiants étrangers pour apprendre la langue française (V12 et V12(1)). Nous avons obtenu les réponses suivantes. Sur les 69 étudiants ayant répondu à cette question de choix multiple, nous obtenons 133 réponses. 78,3% des étudiants ont dit que leur connaissance de la langue française venait d'un ou des professeurs, 78,3% ont dit que leur connaissance de la langue française venait de lecture d'ouvrage demandée par le ou les professeurs, et 36,2% ont dit que leur connaissance de la langue française venait des autres étudiants de la classe. Nous avons de plus constaté, grâce à l'analyse statistique de V11, que la plupart des étudiants étrangers parlaient presque toujours la langue française en classe, mais moyennement en dehors de la classe. (Voir les figures ci-dessous) Pour les étudiants étrangers, en particulier ceux qui venaient d'arriver en France, le professeur ou les camarades et les amis représentaient, pour eux, d'importantes ressources

d'informations pour leur apprentissage de la langue française. Les encouragements du professeur et l'accompagnement par lui, par les camarades et amis sont ainsi potentiellement là pour améliorer leur confiance en eux.

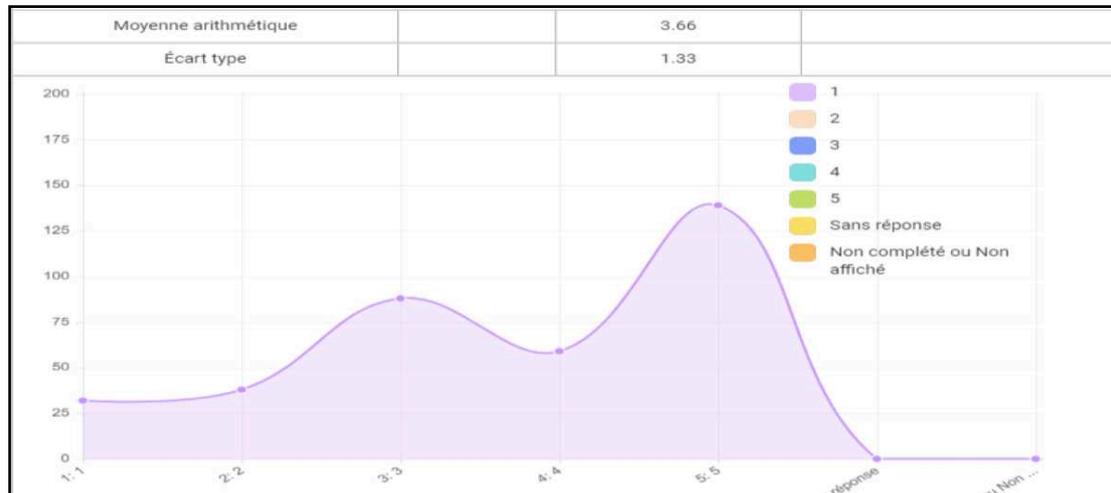


FIGURE 9 –FRÉQUENCE DE PARLER LA LANGUE FRANÇAISE EN CLASSE (1=RAREMENT, 5= PRESQUE TOUJOURS)

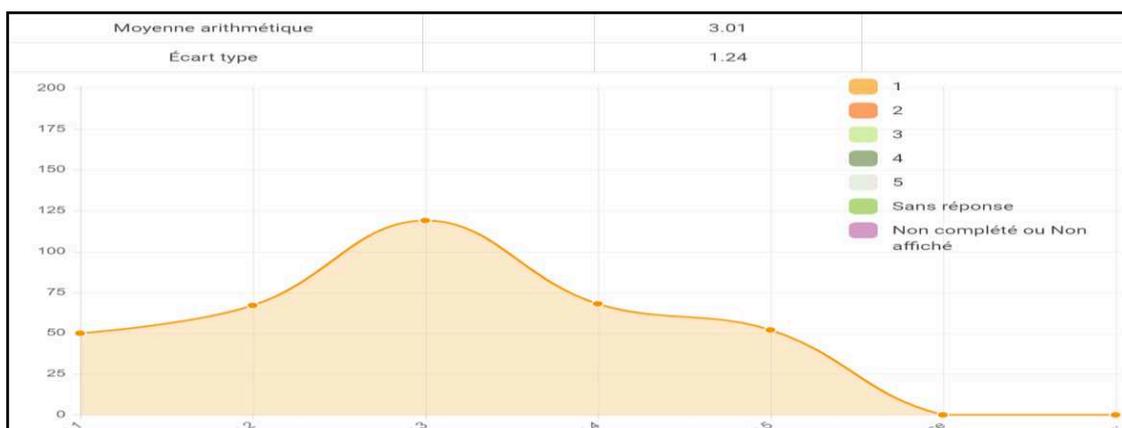


FIGURE 10- FRÉQUENCE DE PARLER LA LANGUE FRANÇAISE HORS CLASSE (1=RAREMENT, 5= PRESQUE TOUJOURS)

Il est important de noter que si les enseignants attendent trop des élèves, ou les soumettent à trop de pression, ou si les élèves se trouvent dans une position incitant à la moquerie ou à la discrimination de la part de leurs camarades, tout cela pourrait leur causer de l'anxiété et ainsi diminuer leur motivation à apprendre. Le succès et l'échec sont tous deux courants dans tout processus d'apprentissage, et la motivation elle-même est un processus dynamique. Il existe un lien direct entre la persistance de la motivation des élèves à apprendre et leur auto-efficacité, et l'attribution, lorsqu'ils connaissent le succès ou l'échec. Selon Dörnyei, l'auto-efficacité se réfère au jugement d'un individu sur sa capacité à réaliser des

performances. L'attribution, qui concerne la réussite ou l'échec de l'apprentissage, joue elle aussi un rôle important.(Dörnyei, 1994, p.277) Précisons. L'auto-efficacité est composée d'expériences de réussites ou d'échecs, de persuasion verbale et d'excitation émotionnelle. Les enseignants devraient apprendre aux étudiants à synthétiser correctement leurs expériences lorsqu'ils réussissent. Les camarades de classe pourraient les encourager lorsqu'ils connaissent des échecs, et les aider à analyser et à en identifier les causes. Les étudiants peuvent ainsi développer une forte motivation pour apprendre la langue française dans le processus d'apprentissage.

Pour ce qui est du niveau de la situation de l'apprentissage, Dörnyei réduit les composants motivationnels en trois éléments : le cours, l'enseignant et le groupe collectif. Il existe une relation réciproque entre les composants de ces trois termes. Nos recherches se focaliseront surtout sur le groupe collectif qui concerne notre sujet, à savoir l'apprentissage coopératif interculturel. Les composants motivationnels spécifiques au groupe sont liées à la dynamique du groupe dans lequel se trouve l'apprenant (y compris l'orientation vers les objectifs, les normes, les systèmes de récompense, la cohésion du groupe) et la structure des objectifs de la classe (par exemple la structure compétitive, coopérative ou individuelle).(Dörnyei, 1994, p.278)

Par rapport à la dynamique de groupe, nous préférons l'expliquer en nous référant à un autre ouvrage de Dörnyei et Murphey « *Group dynamics in the language classroom* ». (Dörnyei & Murphey, 2003) Dans ce livre, les deux chercheurs nous présentent la formation et le développement du groupe, la norme, les rôles joués par les étudiants, les enseignants en tant que dirigeants de la classe et le groupe, les conflits au sein de groupe, etc. Nous tenons à dire à ce propos que le dynamisme de groupe se forme naturellement, et nous avons très souvent souligné que les vrais besoins du groupe que sont les différentes périodes, par exemple, la période de formation, la période de transition, la période de performance et la période de dissolution, devaient être prises en considération pour dynamiser le groupe. Les deux axes, que sont la relation interpersonnelle et l'orientation vers les objectifs, caractérisent la coopération du groupe. D'un côté, lorsqu'on s'entend bien avec d'autres membres du groupe, l'orientation vers les objectifs de chaque membre du groupe est plutôt en accord. Notons qu'il existe une différence entre l'objectif fixé et l'objectif du groupe, par exemple l'objectif fixé peut être

l'obtention d'une bonne note, alors que l'objectif du groupe peut être le plaisir ou l'intégration de chacun de ses membres. De l'autre côté, si la relation interpersonnelle entre les membres du groupe est extrêmement bonne, cette socialisation pourrait venir contrecarrer l'accomplissement de la mission ou l'atteinte de l'objectif. Par exemple, dans une classe de langue, les membres du groupe perdront leur temps en bavardages futiles au lieu de discuter sérieusement du contenu du cours.

Dans ce livre, le deuxième chapitre concerne principalement les normes et règles, et souligne l'importance et la nécessité d'établir une réglementation au sein de la classe. À notre avis nous pouvons l'appliquer au sein du groupe interculturel. L'établissement d'une réglementation facilitant la stabilité du groupe, l'acceptation de celle-ci par tous les membres du groupe favorisent assurément l'accomplissement du travail. Par exemple, les membres du groupe se fixent un certain temps pour accomplir une certaine tâche et en discutent ensuite en fonction de ce qui a été fait.

Par rapport à la cohésion du groupe, l'un des facteurs les plus importants dans l'apprentissage coopératif interculturel, mis en avant les deux psycholinguistes est qu'entre la période de formation et celle de transition du groupe, il vaut mieux que les membres abandonnent leurs divergences (par exemple leurs aversions ou leurs préférences initiales) et développent davantage leur convergence. Parlons de la cohésion du groupe, en particulier dans la période de performance, encore une fois, faisant suite à la période de formation et de transition. Dörnyei propose plusieurs techniques pour accélérer la cohésion du groupe, par exemple, en faisant mutuellement connaissance, en réduisant les distances et les divergences entre les membres du groupe, en augmentant la fréquence des communications, etc. Notons bien que la relation interpersonnelle, voire l'attraction inter-membres dans le groupe, sont indispensables et que l'apprentissage d'une langue est un processus collectif, dans lequel l'enseignant joue un rôle majeur. (Senior, 2001, p.402) Dans une classe, laisser les étudiants travailler en petits groupes leur permet de se connaître, d'avoir plus d'opportunités d'entrer en contact les uns avec les autres, favorisant ainsi collectivement le dynamisme du groupe (et l'ambiance de la classe). Pourtant, remarquons qu'il est possible que les étudiants mettent l'accent sur la socialisation mais ignorent la mission ou l'objectif. Dans ce cas-là, la direction de l'enseignant est demandée, qui se manifeste soit par l'encouragement, l'application de

normes, de règles, la récompense ou la punition, de sorte que le groupe se remette à travailler avec efficacité.

Lorsque la structure des objectifs de la classe est coopérative, les étudiants travaillent souvent par petits groupes. Chacun y a une responsabilité en pratiquant la contribution. Dans ce cas-là, les membres des groupes ont, à tous égards, des ressources beaucoup plus riches que des individus travaillant isolément. Le groupe a une très forte influence sur ses membres et pourrait mobiliser, et même changer, leurs attitudes, leurs croyances et leurs comportements. Le groupe est également une source importante de motivation pour l'apprentissage de la langue française, puisque la façon dont les étudiants étrangers se sentent en classe peut grandement influencer sur leur niveau d'effort. Le groupe pourrait servir à soutenir et à maintenir un haut niveau de motivation, mais malheureusement, aussi nuire à cette motivation et venir troubler l'apprentissage si le groupe se laissait aller.

En s'appuyant sur la théorie des composants motivationnels à trois niveaux (cours, enseignant et situation d'apprentissage), Dörnyei a développé la sienne en établissant en 2009 un système motivationnel du soi en L2. Comme la langue est un moyen d'expression, de communication et d'auto-identification, cette théorie combine la théorie de motivation et les théories du soi dans l'étude de la motivation bilingue, par exemple le concept des possibles du soi (possible selves) des psychologues Markus et Nurius et sur la théorie de Higgins (the ideal-self et ought-self, dont la différence est bien la volonté et l'obligation). (Dörnyei & Ushioda, 2009, p.11-15; Taguchi et al., 2009, p.68) Les trois éléments fondamentaux suivants sont inclus dans ce système : le soi idéal en L2, le soi obligé en L2 ainsi que le contexte d'apprentissage.

-- Le soi idéal : Il représente l'image idéale de soi de l'apprenant dans le contexte où l'on pratique et apprend une langue seconde et étrangère. Il représente aussi une situation idéale que les apprenants veulent atteindre au cours de l'apprentissage de la langue cible comme, par exemple, le désir de maîtriser une langue étrangère. Non seulement s'appropriant la motivation intégrale et la motivation instrumentale qui dérivent de la théorie de Lambert et Gardner (1972, 1985), il divise également la motivation instrumentale en deux catégories : la motivation instrumentale de promotion (par ex : apprendre la langue française pour se perfectionner) qui appartient au soi idéal et la motivation instrumentale de prévention (par ex : apprendre la

langue française pour continuer ses études) qui appartient à la classe suivante le soi obligé, ce qui produit plutôt des conséquences et des affects positifs.

-- Le soi obligé : Une situation ou un état que l'apprenant doit atteindre pour répondre à des besoins extérieurs et parer à des conséquences pouvant être négatives, comme passer un test linguistique et rater, chercher un emploi et ne rien trouver, tomber en dépression, subir des échecs, etc. Ainsi parfois apparaissent des effets et des affects négatifs sans volonté de l'apprenant.

-- Le contexte d'apprentissage : Il désigne des facteurs liés aux expériences d'apprentissage, à l'environnement d'apprentissage. (par ex : le professeur, l'ambiance de classe, les camarades, etc.)

Ce système souligne la subjectivité des apprenants d'une langue étrangère, en formulant l'hypothèse que, si la maîtrise de la langue est la constitution du soi idéal ou du soi obligé, il est possible qu'un apprenant possède une forte motivation pour l'apprentissage, en essayant de réduire l'écart entre le soi idéal et le soi en réel par des efforts au cours de l'apprentissage.

Si l'on considère les trois niveaux du système motivationnel du soi en L2, en lien avec les réponses à notre questionnaire (V10), les élèves sont motivés pour apprendre la langue française selon le schéma suivant : au niveau du soi idéal, certains étudiants expriment un fort intérêt pour apprendre la langue française et un fort désir pour s'intégrer dans leur communauté une fois la langue maîtrisée, montrant ainsi une motivation intégrale. Certains étudiants croient que l'apprentissage de la langue française améliorera non seulement leurs compétences, mais les aidera également à trouver un bon emploi, créant ainsi une motivation instrumentale de promotion pour apprendre la langue française. Au niveau du soi obligé, certains étudiants possèdent la motivation instrumentale de prévention. Ils n'apprennent la langue française que pour obtenir un diplôme, pour trouver un emploi. Au niveau du contexte d'apprentissage, les étudiants sont motivés par leur environnement, ou par leurs enseignants et leurs camarades de classe, ou bien par leurs expériences précédentes d'apprentissage de la langue. (par ex : une expérience précédente de réussite, une classe avec une ambiance amicale et détendue) D'après les réponses des étudiants à V11, V12, nous constatons que la plupart des étudiants parlent davantage la langue française en classe qu'en dehors de la classe, et leurs connaissances en classe proviennent souvent de leurs enseignants et de leurs camarades. Les connaissances et

les compétences professionnelles des enseignants, les relations entre enseignants et élèves, les relations avec les camarades en classe et les expériences personnelles sont autant de facteurs qui influent sur leur motivation à apprendre la langue française. Si les étudiants sont encouragés par leurs enseignants et les membres du groupe ou leurs camarades, en classe, pour apprendre la langue française de manière positive et développent une confiance dans l'apprentissage de la langue française, cela stimulera leur motivation et favorisera leurs efforts dans leur processus d'apprentissage, et ainsi de suite comme dans un cercle vertueux, devenant alors une motivation du contexte favorable de l'apprentissage de la langue française.

La théorie sur la motivation la plus récente est celle de Jean-Marc Defay, qui a proposé quatre motivations dans son livre sorti en 2018. Ces quatre théories développent les constats de ses recherches antérieures. Ce sont (Defays, 2018, p.169-173) :

- Les motivations relatives à l'objet de l'apprentissage : Motivations initiales d'un apprenant, comme l'intérêt à la culture (pas seulement la culture du pays cible, mais aussi la découverte d'autres cultures), l'admiration d'un pays, l'aspiration pour une communauté ou la langue au sens général, ou bien le besoin de voyager.
- Les motivations relatives au processus de l'apprentissage : Les motivations tout au long de l'apprentissage de la langue. Ces motivations conditionnent le comportement des apprenants. Elles ne concernent pas seulement les motivations d'apprentissage, mais également la motivation d'engager toutes les activités pédagogiques, en tout cas, les motivations produites au cours de l'apprentissage de la langue.
- Les motivations relatives aux circonstances de l'apprentissage : On souligne plutôt le rôle joué par l'enseignant, qui est responsable de la création d'une ambiance positive, qui est bienveillant et encourage les étudiants à prendre l'initiative, à pratiquer la langue. On dit en plus qu'entre les apprenants adultes, on y trouve de la convivialité et de la solidarité.
- Les motivations relatives aux finalités de l'apprentissage : Les motivations qui soutiennent l'apprentissage, plutôt les motivations externes.

Jean-Marc Defay utilise une métaphore pertinente pour décrire la relation entre l'apprentissage et les motivations : c'est un attelage (apprentissage) tiré par des chevaux (motivations). Il existe des convergences et des divergences entre la théorie de Dörnyei et celle de Defay. Les deux linguistes placent l'apprenant au centre de leurs théories, sans perdre de

vue l'importance du contexte pour l'apprentissage des langues. La méthode de classification de Defay englobe plus de cas comme apprendre une langue pour entreprendre un voyage. De plus, par rapport au contexte d'apprentissage, Defay se concentre principalement sur la motivation des apprenants adultes, ce qui est exactement l'objet de nos recherches.

Nous basant sur les théories mentionnées ci-dessus qui portent sur des théories psychologique et linguistique, en lien avec les réponses de notre enquête par questionnaire, nous divisons, de manière synthétique, les motivations en trois catégories :

- Les motivations initiales de l'apprentissage : Il s'agit de la motivation intégrale et la motivation de finalité, la motivation de la famille, la motivation administrative, la motivation touristique, la motivation des expériences antérieure.
- La motivation de coopération : Elle représente la volonté de s'intégrer dans un groupe, dans une classe, pour continuer les activités pédagogiques.
- La motivation d'output : Elle permet d'exprimer les différents points de vue, de pratiquer la langue, de communiquer avec les autres.

Nous constatons que dans des recherches antérieures concernant l'apprentissage coopératif, lorsque l'on parle du concept de la motivation, on ne sépare pas de façon très claire la motivation initiale de l'apprentissage, la motivation de coopération et la motivation d'output. Souvent, on les regroupe généralement sous l'appellation « motivations d'apprentissage ». Gardner a proposé pour la première fois la motivation initiale et la motivation seconde. Il a cité les théories de Clément (1980, 1986) en disant que la motivation initiale désigne l'intégration dans la société de la langue visée et l'appréhension pour l'apprenant de perdre son identité culturelle de son pays original. Ce qui impacte le choix de la communication d'un apprenant, par exemple, est-ce qu'on a envie de communiquer avec les autres ? On communique avec des gens en attitude positive ou négative ? La motivation secondaire souligne plutôt la fréquence et la qualité dans le processus de communication. Si la communication est fluide et positive, elle renforcera la confiance de l'apprenant, ce qui augmentera sa motivation à apprendre la langue. (R. C. Gardner & MacIntyre, 1993, p.6-7)

Ici, dans nos recherches, nous distinguons bien ces trois différentes motivations. En outre, en liaison avec les réponses données par les étudiants au questionnaire, nous avons affiné les motivations initiales de l'apprentissage comme suit :

- La motivation intégrale : « J'apprends la langue française avec mon intérêt. »
- La motivation de finalité : « J'apprends la langue française pour obtenir un diplôme. »
- La motivation de la famille : « J'apprends la langue française parce que c'est le rêve de la famille. »
- La motivation administrative : « Les frais de scolarité en France sont gratuits. »
- La motivation touristique : « J'apprends la langue française pour voyager, pour partir au Canada. »
- La motivation des expériences antérieures : « J'ai déjà appris la langue française auparavant, donc je continue à apprendre cette langue. »

Penchons-nous ensuite sur la motivation de coopération. Lorsque l'on parle de la motivation de coopération, nous faisons souvent appel à Kurt Lewin qui a conçu et développé une théorie inspirée de la mécanique qu'il a désignée sous le nom de dynamique des groupes. Lewin est convaincu que la nature du groupe est l'interdépendance entre les membres de groupe qui constituent le groupe dynamique. A travers un exemple de la comparaison entre le groupe en vacances et le groupe de travail, il nous montre qu'un changement dans l'état d'un membre entraîne un changement dans l'état des autres membres. Ces changements de résistance et de constance ont un impact négatif sur la stabilité du groupe. (Lewin, 1947, p.13-14) Les membres s'appuient sur des états de tension internes pour faire avancer le groupe vers les objectifs souhaités et partagés par le groupe, et pour les atteindre. Dans le processus de l'apprentissage coopératif interculturel, les membres du groupe s'unissent pour atteindre leur but commun. La réalisation du projet et l'atteinte du but commun n'existent jamais sans efforts collectifs. Elles réclament la stimulation de la motivation de coopération des membres de groupe, pour que ces derniers puissent s'entraider, se soutenir et ainsi faire conjointement des efforts.

Selon Nuttin (1980), il existe une motivation pour acte-moyen et une motivation pour l'objet-but, la première étant souvent relativement moins élevée que la seconde, mais « *l'intensité de la première augmentera en fonction de l'accroissement de la seconde.* » (Nuttin, 1980, p.271) Dans ce cas-là, nous devons considérer le changement de lien entre moyen et fin. Cependant ce changement « *ne peut se produire que par une concentration collective et une confiance mutuelle des membres engagés.* » (Nuttin, 1980, p.193) Prenons un exemple pour

expliquer cela concrètement. Certains étudiants étrangers se regroupent avec les Français pour réviser le cours statistique. Dans cet exemple, la motivation objet-but peut être intrinsèque pour approfondir des connaissances statistiques, ou extrinsèque pour obtenir une bonne note. La motivation pour l'acte-moyen est plutôt la motivation stimulée par le moyen de coopération avec les Français. Cette motivation, elle aussi, pourrait être intrinsèque. Par exemple, on travaille avec les Français pour améliorer la compétence linguistique, ou bien pour faire des rencontres. Il est plausible de dire qu'il est plus facile de réaliser le but final lorsque le lien entre moyen et fin est plus étroit. Et pour réaliser un projet ou achever une mission (but-final / but individuel), les membres des groupes pourraient l'atteindre si, et seulement si, le but du groupe est atteint (acte-moyen). Selon Nuttin, l'augmentation de la probabilité de l'efficacité du lien moyen-fin apparaît lorsque l'on a un accord collectif au sein du groupe, ce qui se produit sous les conditions suivantes : 1) la période est assez limitée ; 2) les membres du groupe sont enthousiastes au projet ou à la mission à achever. (Nuttin, 1980, p.193) Dans un processus d'apprentissage coopératif interculturel, pour atteindre l'objectif final, chacun des membres du groupe doit aider ses camarades à faire tout ce qui peut contribuer à la réussite du groupe et, ce qui est peut-être le plus important, encourager les membres du groupe à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Enfin, quant à la motivation d'output, commençons la discussion en nous penchant sur des recherches antérieures portant sur l'apprentissage cognitif. Rohwer et Harris (1975) ont initialement proposé que les multimédias, les illustrations et la présentation orale facilitaient l'apprentissage de la prose. (Cité par Wittrock, 1979, p.9) Wittrock (1979) a ensuite développé, dans un article, un modèle de la compréhension générale. Son point de vue est que la compréhension se produit lorsque les apprenants utilisent, de façon motivée, des stratégies sémantiques en les liant à leurs mémoires distinctes et abstraites pour construire le sens. (Wittrock, 1979, p.9) De là, nous voyons bien que la manière la plus efficace pour la compréhension est de bien expliquer les connaissances à apprendre. Cela nous rappelle une des fonctions de l'output qui est celle servant de preuve dans l'article de Swain lorsqu'il parle des fonctions d'output, disant que cette fonction permet aux apprenants de pratiquer de façon sensée, et avec plus d'efficacité, ce qui a été appris, en particulier en ressources linguistiques. L'échange conversationnel en face-à-face est une situation excellente. (Swain, 1985, p.248)

Gilles (1997), en étudiant l'effet de l'apprentissage coopératif, nous montre que dans les groupes hétérogènes, les élèves ayant une compétence élevée, jouent souvent le rôle d'enseignant, en ce sens qu'ils ont tendance à fournir davantage d'explications aux autres. Les enfants de niveau moyen sont également relativement actifs dans le groupe et donnent des explications. (Gillies & Ashman, 1997, p.8) Il nous semble que la motivation d'output est relativement facilement stimulée dans la situation de l'apprentissage coopératif. D'ailleurs, selon l'hypothèse compréhensible d'output de Swain (1985), les compétences communicatives ne peuvent s'améliorer que si les apprenants sont obligés de s'engager dans la production linguistique (production orale et production écrite), puisque c'est la constitution la plus importante dans le processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue. Trois rôles de l'output ont été proposés par Swain : « *Its role is, at minimum, to provide opportunities for contextualized, meaningful use, to test out hypotheses about the target language, and to move the learner from a purely semantic analysis of the language to a syntactic analysis of it.* »⁵⁰ (Swain, 1985, p.252) Lorsqu'un apprenant est obligé de s'insérer dans un groupe d'apprentissage, un cadre parfait qui lui permettra de pratiquer plus facilement et plus efficacement la langue française, il attirera l'attention des autres membres de groupe et à la fin, cela lui permettra jour après jour, d'exprimer ses opinions de façon plus syntaxique au lieu de sémantique.

Pour conclure, en tant qu'un des facteurs affectifs, la motivation joue un rôle important pour l'apprentissage et l'acquisition de la langue française. Les différentes catégories de motivation se développent au fil du temps et sont prises en considération plutôt dans un contexte où l'apprenant est toujours acteur dans le processus d'apprentissage. L'intensité de la motivation initiale d'apprendre, de coopérer et de pratiquer la langue reflètent, d'une autre manière, l'attitude des apprenants à travers ses comportements, et c'est bien ce que nous allons présenter dans ce qui suit, à savoir l'attitude, un autre facteur effectif important, qui a également une incidence sur le processus de l'apprentissage coopératif.

⁵⁰ Notre traduction en français comme suit : « son rôle est, au minimum, de fournir des opportunités d'utilisation contextualisée et significative, de tester des hypothèses sur la langue cible et de faire passer l'apprenant d'une analyse purement sémantique de la langue à une analyse syntaxique de celle-ci. »

2.4.2.2. *Le concept d'attitude positive*

« Gardner et McIntyre ont proposé un modèle qui considère que l'attitude joue le rôle le plus dominant dans l'apprentissage de la langue... les attitudes ont une influence causale sur la motivation, la motivation a besoin d'une base affective pour être maintenue et l'attitude met en œuvre cette fonction, ce que confirme également la conception de Bogaards pour qui l'attitude et la motivation sont deux composantes relativement importantes influencées par ces trois instances : apprenants, enseignants ainsi que les conditions d'apprentissage » (ZHANG, 2020, p.3)

Si les apprenants ont une attitude positive face à l'apprentissage d'une langue, leur niveau d'engagement dans cet apprentissage sera élevé et surtout constant. Ils participeront activement aux activités en classe et obtiendront des résultats relativement significatifs. Si ces mêmes apprenants ont une attitude négative à l'égard de la langue et de la culture qu'ils apprennent, ils exprimeront une aversion et montreront une résistance à cet apprentissage et, sans doute aussi, à d'autres pans de la culture du pays dont ils apprennent la langue, comme la politique, l'économie, l'histoire, etc. Brièvement dit, les attitudes sont étroitement liées à la motivation, les attitudes influencent et même déterminent la motivation et, bouclant la boucle, les motivations particulières réagissent sur les attitudes.

De nombreux chercheurs (Thomas et Znaniecki ; G. W. Allport ; J. Stoetzel) nous ont donné les définitions de ce concept dans différents domaines tels que les conceptions opérationnelles, psychologiques et sociologiques, etc. (Boudon, s. d.) Lafortune la définit comme suit : « *Un état d'esprit [...] une disposition intérieure acquise à l'égard de soi ou de tout élément de son environnement [...] qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable* » (Lafortune, cité par Zhang, 2020, p.3) Retenons que l'attitude résulte d'expériences individuelles, se façonne dans les situations du quotidien et, en même temps, dirige notre comportement, de manière implicite ou explicite. Selon J. Stoetzel, l'attitude revêt quatre caractéristiques : 1) Elle est bien « *une variable inférée* » ; 2) Elle est toujours polarisée, soit positivement soit négativement ; 3) une préparation à l'action ; 4) elle vient des expériences et est impactée par des facteurs externes. (Boudon, s. d.)

Robert Mills Gagné, psychologue américain, a souligné l'existence d'un contexte interne et d'un contexte externe dans l'apprentissage. Le contexte interne comme l'attitude, la cognition et le contexte externe qui se conçoit plutôt comme la situation d'enseignement.

« *L'attitude influe sur les choix ou les actions personnelles.* » Se basant sur ce discours de Gagné, (cité par Rieunier, 2019, p.164), Rieunier a développée récemment la notion d'attitude face à l'apprentissage, disant qu'« *une attitude correspond à une prédisposition acquise à réagir de manière invariablement favorable ou défavorable à l'égard d'un objet quelconque.* » (Rieunier, 2019, p.170) Nous pouvons constater que l'attitude face à l'apprentissage désigne plutôt l'intention comportementale de l'apprenant qui doit s'y plier tout en étant stimulé par le contexte d'apprentissage constitué par les cours, les contenus de l'enseignement, les membres du groupe, ses camarades, etc. L'attitude face à l'apprentissage dirige, dans tous les cas, le comportement des apprenants, et vient de leurs expériences passées ainsi que du processus d'apprentissage. Lorsque nous nous souvenons de notre attitude face à l'apprentissage, nous revoyons nos différents états d'esprit d'alors envers l'apprentissage, non seulement les états positifs, comme la prudence, la modestie, la concentration, la persévérance, la responsabilité, la motivation intégrative, la confiance en soi qui permettent aux apprenants d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage, mais aussi les états négatifs comme la répulsion d'engranger des connaissances, le refus d'aller à l'école, etc. (Krashen, 1985, p.23)

Restons sur le sujet de l'apprentissage de la langue, et donnons la proposition de Gardner qui, pour mieux expliquer l'attitude, a dit que cette dernière devait se concevoir comme « *an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent.* »⁵¹ (Gardner, 1985 cité par Brown, 1988, p.420) Dans le processus de l'apprentissage de la langue, les références sont considérées par défaut, comme la langue cible, la communauté devant s'intégrer, la culture et le jugement de valeur sociale du pays de la langue cible. D'ici, nous voyons également que l'attitude contient les trois aspects suivants : 1) L'aspect cognitif : la conviction pour réaliser tel objectif ; 2) L'aspect affectif : l'opinion positif/négatif, subjectif/objectif ; 3) L'aspect comportemental : l'intention de réaliser un objectif ainsi que les réactions et les comportements qui en résulteront. Il existe assurément des similarités avec l'attitude face à l'apprentissage d'une langue comme nous l'avons dit dans le paragraphe précédent, impactée qu'elle est par plusieurs facteurs comme l'enseignant, les membres de groupes ou les camarades de classe, le contexte

⁵¹ Nous le traduisons comme suit : « une réaction évaluative à un référent ou à un objet d'attitude, déduite sur la base des croyances ou des opinions de l'individu sur le référent. »

d'enseignement lui-même. Si l'apprenant manifeste une attitude positive, l'affect positif, le caractère personnel ouvert, la motivation intense, le fort intérêt provoqueront, à un niveau élevé, son investissement persévérant dans l'apprentissage. Il se met à parler spontanément dans la classe, participe de façon dynamique aux activités pédagogiques, se trouve davantage d'opportunités à pratiquer la langue et exprime ses opinions, de sorte qu'il aura indubitablement de meilleurs résultats que d'autres apprenants plus en retrait. Par contre, si l'attitude envers la culture et la langue est négative, ou si l'apprenant produit des affects négatifs comme la timidité, l'anxiété, le stress, le manque de confiance en soi, tout cela sera défavorable à sa communication et à son expression en langue française, l'empêchera à démontrer ses connaissances linguistiques, et sera même responsable de conséquences plus graves : il détestera des domaines comme la culture, l'économie, la politique, l'histoire, le bloquant voire l'amenant à refuser toute communication avec ses camarades.

Si nous mettons alors l'apprenant dans un groupe coopératif interculturel, aura-t-il une attitude positive face à l'acquisition et à l'apprentissage de la langue ? Portons notre discussion sur les travaux de Coleman qui a décrit la relation entre l'attitude et l'apprentissage coopératif de la façon suivante : « *Les attitudes sont étroitement déterminées par la place de l'individu dans la structure sociale du groupe que constituent les élèves d'une même classe, et sont fonction des groupes d'affinité... elle implique l'idée de degré ou d'intensité* » (cité par Boudon, s. d.) Dans le processus d'apprentissage de la langue française, un apprenant communique normalement en langue française avec les autres apprenants et, ce faisant, fera certainement des « fautes », fautes grammaticales, de prononciation ou accent non-standard. Mais quand, dans un groupe interculturel, l'apprenant est critiqué voire moqué par les autres membres de son groupe à cause d'une mauvaise prononciation ou d'une faute d'expression, cela pourrait nuire à sa dynamique à s'intégrer au groupe, à participer à la discussion, à s'exprimer aisément en donnant son point de vue, surtout lorsqu'il souffre d'un complexe d'infériorité qui ne pourra que s'aggraver dans une structure de groupe d'apprentissage. Dans ce genre de situation, tout se trouve entre les mains de l'enseignant qui doit alors jouer un rôle majeur, surveiller l'avancement des discussions dans le groupe, encourager et ajuster les stratégies d'enseignement, pour stimuler la motivation de tous les membres du groupe à

exprimer leurs opinions, à participer aux discussions, à améliorer leurs outputs de la langue française.

Nous voulons ici faire une autre remarque par rapport à la relation entre l'attitude et l'apprentissage coopératif, voire « l'attitude coopérante », proposée par Peyrat, dans son ouvrage « Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? » qui se focalise plutôt sur les enfants, mais dans lequel nous trouvons quand même des points que nous pouvons prendre pour références afin de mieux expliquer de façon détaillée nos recherches. D'après Peyrat, l'attitude coopérante est principalement constituée des deux composantes suivantes : 1) l'équité dans les échanges et l'intentionnalité d'être à l'écoute de l'autre, 2) la reconnaissance et le respect. (Peyrat, 2011, p.68-69) Concernant l'équité dans les échanges, il existe des prémisses telles que la confiance réciproque, la réflexivité et la complémentarité convergente, qui permettent aux apprenants d'être suffisamment assurés pour poser des questions, pour s'intégrer plus activement au sein du groupe. Quant à la deuxième composante, la reconnaissance, « *difficile à construire dans un groupe, se décline en différentes attitudes personnelles... Ces attitudes s'apprennent et plus elles sont utilisées tôt et souvent avec des enfants, mieux elles sont assimilées.* » (Peyrat, 2011, p.69)

- L'attitude de « concernement » véritable de la démarche évolutive de l'autre ;
- L'attitude de partenariat se traduisant par un respect de ce que l'autre dit, fait ou est ;
- L'attitude de confiance pour pouvoir autoriser les hésitations et les remises en cause.

Nous constatons que, dans un groupe d'apprentissage interculturel, ces trois attitudes se manifestent dans différentes situations et sous différentes périodes. L'attitude de « concernement » souligne davantage la participation de l'apprenant. Elle se voit lors de la formation et de la constitution du groupe. Durant cette période, l'objectif est de former la responsabilité de chacun, son appartenance au groupe et les interdépendances réciproques. L'attitude de partenariat a ensuite souvent lieu au cours des discussions dans le groupe. Elle se porte davantage sur l'attention des autres membres. Le respect interpersonnel est essentiel, en particulier dans le processus d'apprentissage coopératif interculturel. Ce respect concerne non seulement l'écoute attentive, mais également toute réaction convenable, la reconnaissance de l'identité culturelle et l'intercompréhension face à un conflit ou à la subtilité d'un sujet comme, par exemple, un sujet politique. D'ailleurs, un conflit, une divergence même grave d'opinions,

une querelle pouvant émerger à tout instant au sein du groupe sont toujours latents dans le groupe, et sont même des phénomènes normaux. Nous ne pouvons pas éviter leurs apparitions fortuites, puisque chaque membre du groupe à son propre caractère, que leurs niveaux de compétence sont différents, et c'est dans cette hétérogénéité que se trouve l'efficacité de fonctionnement du groupe d'apprentissage. Ce n'est pas parce qu'il y a des divergences que le bon déroulement de la mission doit s'achever. Les conflits et les fractures entre les membres du groupe sont un frein, d'une certaine façon, à la progression du travail, et peuvent être même des causes de dissolution du groupe, mais l'une des priorités de l'apprentissage coopératif est bien celle de partager et d'échanger différents points de vue pour s'enrichir mutuellement. Par exemple dans un groupe interculturel constitué d'étudiants venant d'origines différentes, l'attitude de confiance doit être vraiment indispensable. C'est là qu'il nous faut être patient et avoir plus de confiance dans les autres membres du groupe, même si, peut-être, certains ont un accent, prononcent des phrases sans aucune fluidité, avec hésitation. Pourtant le fond de ce qu'ils disent a beaucoup d'importance puisqu'il ne pourra qu'enrichir toute discussion critique. Ainsi les effets de l'apprentissage coopératif, qui ressortent de l'attitude scolaire positive, permettront aux étudiants de s'investir plus à fond en fournissant davantage d'efforts, de stimuler leur motivation d'apprentissage et d'avoir plus de l'estime de soi. (Plante, 2012, p.262-264)

2.4.2.3. Les concepts d'estime de soi et de confiance en soi

D'après des recherches menées antérieurement, l'attitude, l'estime de soi et la confiance en soi sont intimement liées. Selon Coopersmith (1967), l'estime de soi exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation. (Cité par Higbee & Dwinell, 1996, p.41) Pour mesurer l'estime de soi, une échelle nommée L'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) a été, en plus, proposée, qui se déploie dans les 5 dimensions que sont le soi émotion, le soi social, le soi scolaire/professionnel, le soi physique et le soi futur, et où les représentations des attitudes sont projetées dans la dimension du soi scolaire. Rubio (2021) a souligné que, pour améliorer l'estime de soi des apprenants, une méthode efficace serait de mettre l'accent sur leur attitude scolaire. (Rubio, 2021, p.19) Doré synthétise la relation entre ces deux notions par une phrase que nous voulons citer : « *La confiance en soi nourrit l'estime de soi en ciblant à la fois trois*

attributs : la valeur accordée à soi-même, l'attitude envers soi-même ainsi que le sentiment de compétence. » (Doré, 2017, p.23) Et plus important encore, ces deux notions ou facteurs affectifs jouent un rôle majeur dans le processus de l'acquisition et de l'apprentissage de la langue, ce qui a été évoqué à maintes reprises par des linguistiques, comme Krashen (1982, 1985), lorsque ce dernier formulait ses cinq hypothèses concernant l'acquisition naturelle du langage dont celle du filtre affectif. Pour cela, dans les paragraphes suivants, nous commencerons notre argumentation par les définitions données de l'estime de soi et de la confiance en soi ainsi que par les catégories de l'estime de soi. Il nous semble nécessaire, ensuite, de relater l'impact de l'estime de soi et de la confiance en soi sur l'apprentissage, et particulièrement sur l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. Enfin, en nous appuyant sur des recherches antérieures, nous présenterons la relation liant l'estime de soi et la confiance en soi à la culture, ainsi que leurs applications dans l'apprentissage coopératif interculturel.

L'estime de soi est un concept important en psychologie, qui nous vient du latin « *æstimare* » et qui se traduit en langue anglaise par « *self-esteem* » dans le sens d'estimation ou d'évaluation. James (1980) a été le premier à définir l'estime de soi en le considérant comme la conscience de la valeur, puis Doré a développé le sujet en affirmant qu'elle « *est le jugement ou l'évaluation de soi en lien avec ses propres valeurs* », et en ajoutant qu'elle est un lien entre la réussite et l'échec, entre le soi idéal et le soi réel, entre l'aspiration et la dépression. (Doré, 2017, p.20) En s'appuyant sur la théorie fondamentale de James, Coopersmith (1967), dans son étude de l'estime de soi, nous donne les premières définitions qui établissent un lien entre l'estime de soi et l'attitude, la conviction personnelle sur la valeur, la réussite, la compétence, etc. (Higbee & Dwinell, 1996, p.41) Braden (1995) nous l'explique mieux dans son ouvrage « *Six pillars of self-esteem* », en écrivant que l'estime de soi est une sorte d'expérience personnelle de confiance en soi face au défi de la vie et une sorte de volonté de croire au droit d'une vie heureuse. Elle a le pouvoir de promouvoir, de par sa nature, la vie des gens. Elle participe au développement équilibré des individus, et est conductrice de la valeur de l'existence. L'estime de soi est soumise à des facteurs internes, comme les points de vue, les comportements, les convictions et à des facteurs externes comme les messages verbaux et non-verbaux, l'environnement, la culture, l'organisation. (Branden, 1995) Ce fait est confirmé par André et Meram qui avancent, en plus, que le sens de l'estime de soi n'existe que dans la

relation sociale, et qu'une relation satisfaisante avec les autres ne s'établit que grâce à cette estime de soi. (Cité par Staquet, 2007, p.78)

En nous basant sur ces théories ou celles récemment développées, nous arrivons à la constatation que l'estime de soi est un jugement de valeur, une évaluation personnelle à travers son propre regard, mais aussi à travers celui des autres. Ce jugement provient de nos expériences individuelles et de ce fait, il est variable et subjectif. Nous le transmettons aux autres soit lors d'une interaction verbale ou non-verbale, soit par nos comportements, nos caractéristiques particulières, ou bien lors d'événements concrets.

L'estime de soi est également un élément important de la théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow (Pyramide de Maslow). Maslow (1968) considérait que le besoin de respect contenait, non seulement le sentiment de sa propre réussite et de sa propre valeur, mais aussi l'approbation et le respect des autres personnes. Les personnes qui ont besoin d'être respectées veulent être acceptées par les autres. Elles sont désireuses d'être considérées comme capables et compétentes. Elles se soucient de leur réussite, de leur réputation, de leur position et de leur promotion. Toutes ces choses sont obtenues grâce à la reconnaissance de leurs capacités. Lorsqu'elles les obtiennent, elles ont le respect des autres. En même temps, elles auront beaucoup plus confiance en elles parce qu'elles seront satisfaites de leur valeur personnelle. Mais elles se sentiront déprimées si elles ne peuvent répondre à l'exigence ou à des besoins. Elles développeront alors un sentiment d'infériorité voire d'incapacité. Tout cela montre que ce qui peut influencer le plus le développement des personnes est l'auto-évaluation et le jugement de leur valeur. C'est ce que l'on appelle l'estime de soi et la confiance en soi. (Doré, 2017 ; Gagné, 2014)

Par rapport à la confiance en soi, il me vient spontanément à l'esprit les mots de Marie Curie : « Nous *devons avoir la persévérance, surtout la confiance en nous-mêmes.* » Chaque fois que l'on parle de l'estime de soi, on fait naturellement appel à la confiance en soi. D'après Braden (1995), l'estime de soi est issue des expériences du quotidien, et montre généralement deux facettes concernant la confiance en soi, qui sont la confiance en nos compétences face au défi et notre confiance en nous afin d'être plus heureux, de gagner en valeur, d'avoir plus réussite. Selon Branden (1995, p.4) et ce que nous avons vu au début, la confiance en soi nourrit l'estime de soi. Nous voyons bien que l'estime de soi est une expérience émotionnelle positive

de la valeur de soi acquise par les personnes dans le processus de comparaison sociale, alors que la confiance en soi est une expérience émotionnelle résultant de la satisfaction des besoins de l'estime de soi. Tous les deux jouent donc un rôle important dans notre développement psychologique.

L'estime de soi est considérée, par défaut, comme étant relativement stable chez un adulte, et elle résiste à tout changement, sauf par une thérapie active et prolongée. Mais comme aucun trait de personnalité ou trait cognitif n'est stable de manière prévisible dans toutes les situations et à tout moment, l'estime de soi a été classée selon trois niveaux qui sont l'estime de soi globale, l'estime de soi situationnelle et spécifique, et l'estime de soi du task. (H. D. Brown, 2007; Kenneth et al., 1973)

- L'estime de soi globale : Elle représente l'estime de soi prise dans sa globalité chez un individu, et résulte de la somme des évaluations du rapport succès/aspirations. Elle est relativement stable chez tous les individus adultes. Harter, Waters et Whitesell (1998) nous montrent qu'il existe une corrélation positive entre l'importance des compétences et l'estime de soi pour trois groupes d'élèves : les élèves qui réussissent normalement, les élèves qui ont des problèmes d'apprentissage et les élèves qui ont des problèmes de conduite. (Famose & Bertsch, 2017, p.28-30)
- L'estime de soi situationnelle et spécifique : Le degré d'estime de soi spécifique d'un individu varie en fonction de situations ou de caractéristiques particulières. Elle comporte l'approbation ou évaluation de soi dans des situations précises telles que le travail, l'enseignement et l'apprentissage, les relations sociales, etc., ou bien de caractéristiques concrètes, comme l'intelligence, les compétences communicationnelles, les compétences sportives, le caractère personnel, comme par exemple, la congruence, l'empathie et la flexibilité.
- L'estime de soi du task : Elle est liée à une situation et une mission qui sont concrètes.

Pour distinguer ces deux derniers niveaux, nous allons prendre l'exemple d'un apprenant d'une langue étrangère. L'estime de soi situationnelle et spécifique pour lui signifiera une autoévaluation dans le processus d'apprentissage et d'acquisition de cette langue étrangère. Quant à l'estime de soi du task, elle signifiera qu'il jugera de sa valeur dans un

domaine concret tel que la compréhension orale, la compréhension écrite, ses production orales et écrites, lors d'une séance particulière en cours, ou lorsqu'il fait certains exercices.

Dans leurs recherches, Coopersmith, Rubio et Brown ont divisé l'estime de soi au niveau supérieur et inférieur en estime élevée de soi et estime moins élevée de soi. Coopersmith (1981) décrit les personnes ayant une estime de soi située au niveau inférieur comme des personnes dont le comportement ne correspond pas souvent à leurs attentes ou à leurs aspirations, ce qui fait qu'elles s'évalueront négativement. Elles vont alors montrer presque inévitablement des signes comme une dépression, de la timidité, et considérer que les succès ne sont que temporaires et peu importants. (Higbee & Dwinell, 1996, p.42) Les personnes, qui ont une faible estime d'elles-mêmes, sont relativement fragiles. Elles manquent de confiance en elles, puisque leur besoin d'estime de soi n'est pas satisfait. (H. D. Brown, 2007, p.158) Par contre, les personnes ayant une estime élevée de soi peuvent souffrir de situations plus complexes, ou montrer des signes de panique, de stress, voire d'anxiété. À nos yeux, la grande différence entre ces deux genres de personnes se trouve dans la motivation comportementale. Pour la personne qui a une mauvaise estime de soi, sa conscience d'autoprotection est déterminante pour éviter les situations embarrassantes. Alors que celle qui a une bonne estime de soi se focalisera plutôt sur l'approbation ou le regard des autres, sur sa position dans la communauté ou dans la société. À part ces catégories d'estime de soi, à savoir l'estime élevée de soi ou moins élevée de soi, l'estime de soi globale, situationnelle et spécifique, et du task, il existe beaucoup d'autres catégories en fonction de différents critères pour définir et mesurer l'estime de soi. Donnons comme exemples l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) et l'Échelle de Rosenberg (Lecigne & Tolve, 2010). Mais n'irons pas plus en détails. Dans le paragraphe suivant, cependant, nous porterons notre regard sur les liens existants entre l'estime de soi, la confiance en soi et l'apprentissage, en particulier dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue, et ce sujet concernera l'estime élevée ou moins élevée de soi.

La description de la relation entre l'estime de soi et le succès dans l'apprentissage est relativement complexe. Holly (1987) propose que l'estime de soi est la conséquence et non la cause de l'accomplissement académique. (Rubio, 2021, p.36) Rodriguez, Plax et Kearney (1996) pensent que les facteurs affectifs sont intermédiaires entre la communication de l'enseignant et l'apprentissage cognitif de l'apprenant en raison qu'ils stimulent la motivation

de ce dernier pour s'engager dans des activités d'apprentissage. (cité par Rubio, 2021; Staquet, 2007) Brown (2007) prend l'estime de soi pour facteur affectif important dans l'acquisition d'une langue seconde, particulièrement d'un point de vue interculturel. Une recherche menée par Adelaide Heyde (1979) nous montre qu'il existe une corrélation positive entre l'estime de soi du task et la production orale. (Cité par H. D. Brown, 2007, p.142) Soyons plus concret. Souvent dans le domaine de la production orale, l'apprenant ayant une estime élevée de soi se comporte mieux que celui dont l'estime de soi est moins élevée. Martin Convington (1989), professeur à l'Université de Californie confirme également l'existence d'une corrélation positive entre l'estime de soi globale et l'accomplissement académique, mais il ajoute de plus que l'estime de soi pourrait être modifiée par l'instruction directe. (Cité par Rubio, 2021, p.36)

Quant à redéfinir l'estime de soi dans le contexte de l'apprentissage, nous voyons bien qu'il s'agit là plutôt d'un jugement ou d'une évaluation de l'apprenant sur sa propre valeur et ses compétences. Nous soulignons souvent l'importance de l'évaluation que l'apprenant se fait de lui-même, et c'est bien un besoin fondamental pour achever ses missions ou des activités d'apprentissage tant cognitives qu'affectives. Autrement dit, aucune activité cognitive et affective ne pourra être réussie sans un certain degré d'estime de soi et de confiance en soi. La formation et le développement de l'estime de soi sont très importants dans le contexte scolaire, ce qui fait que l'on ne peut l'ignorer. D'une part, l'état de développement de l'estime de soi a, non seulement un lien direct avec la santé mentale de la personne, mais également une influence capitale sur le développement, dans son ensemble, de la personnalité de cette personne. D'autre part, l'estime de soi a un impact majeur sur la façon de percevoir les choses, d'être motivé, sur les émotions et le comportement social en particulier des étudiants, de sorte que chacun puisse développer une saine personnalité.

Par rapport à l'estime de soi, la confiance en soi et l'apprentissage d'une langue, Brown (2007) a mentionné la perception de MacIntyre et al. (1998) dans son article, disant qu'il existe deux niveaux de confiance en soi. Le premier niveau est l'estime de soi situationnelle, le deuxième niveau est la confiance en soi en L2. Ces deux niveaux de confiance jouent un rôle important dans la volonté de communiquer. (H. D. Brown, 2007, p.143) Cette perception correspond exactement au point de vue de Krashen (1985), qui considère la confiance comme

étant intermédiaire et influencée par des expériences réussies par l'apprenant et ayant une incidence sur son comportement et ses sentiments.

Voilà le moment d'analyser les questions suivantes en lien avec l'estime de soi et la confiance en soi. Pourquoi de nombreux étudiants en langues abandonnent-ils au milieu de leur processus d'apprentissage ? Quels sont les obstacles qui les empêchent d'acquérir des compétences linguistiques ? Pourquoi les apprenants disent-ils toujours d'eux-mêmes : « Je ne peux pas faire ça. Je ne suis pas assez bon. » ?

Dans notre questionnaire, lorsque nous avons demandé le niveau de confiance en soi en L2 (Voir tableau ci-dessous, nous avons constaté que, parmi les 293 réponses validées, nous avons 16 étudiants qui avaient répondu n'avoir aucune confiance en eux pour parler en langue française, et seulement 28 étudiants qui étaient tout à fait confiants en eux. La moyenne arithmétique (3,195) nous montre bien que le niveau de confiance pour les étudiants étrangers, sur lesquels s'est portée notre enquête, est relativement moyen.

TABLEAU 8- NIVEAUX DE CONFIANCE EN SOI DÉCLARÉS PAR LES APPRENANTS DE L'ÉCHANTILLON (V20)

V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez français ? (1=Pas du tout, 5=Tout à fait)					
Modalités	Effectifs	Pourcentages	% sur exprimés	% cumulé	
1.0	16	5,461	5,461	5,461	
2.0	53	18,089	18,089	23,549	
3.0	110	37,543	37,543	61,092	
4.0	86	29,352	29,352	90,444	
5.0	28	9,556	9,556	100,000	
Ensemble	293	100,000	100,000	100,000	
Variable	Effectif	Moyenne	Écart-type (N-1)	Écart-type (N)	Coefficient de variation
V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez français ? (1=Pas du tout, 5=Tout à fait)	293	3,195	1,020	1,018	0,319

Notre avis est que ces questions complexes ne peuvent pas se généraliser à des réponses simples et uniformes, mais qu'elles semblent toutes avoir les mêmes causes profondes, à savoir une image de soi particulièrement dégradée, une mauvaise évaluation de soi, un sentiment d'incertitude, en d'autres termes, une faible estime de soi. Pour cette dernière, les apprenants ont tendance à être très timides en cours d'apprentissage des langues. Ils se comportent souvent négativement, de manière inadaptée. Ils sont plus facilement anxieux et, par conséquent, peuvent être blessés par des critiques de la part de leurs camarades, manquer d'assurance, craindre l'échec. Et lorsqu'ils échouent, ils prennent volontiers comme excuse leur

incompétence. Ces apprenants s'attendent davantage à l'échec, et croient, dans leur grande majorité, qu'ils vont échouer plus qu'ils ne vont réussir. Et même lorsqu'ils réussissent, ils vont ressentir une grande pression, de sorte qu'ils auront toujours tendance à se taire et seront toujours réticents à s'exprimer. En revanche, les apprenants ayant une estime élevée de soi seront plus motivés et énergiques. Ils pourront aisément s'adapter au processus d'apprentissage, s'exprimeront facilement en classe et n'auront pas peur d'échouer. Et même s'ils échouent, ils seront prompts à en identifier les raisons, ce qui leur permettra de remédier rapidement à leurs lacunes et les poussera à réussir la fois suivante. Nous voyons bien que dans l'apprentissage des langues, les personnes ayant une haute estime d'elles-mêmes, et une solide confiance en elles, auront toujours plus de chances de réussir que les autres.

D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné avant, l'estime de soi et la confiance en soi sont influencées par les expériences d'apprentissage individuelles qui dépendent, non seulement du contexte culturel, mais aussi des méthodes d'apprentissage. Dans ce qui suit, nous verrons comment le contexte culturel et l'apprentissage coopératif agissent sur l'estime de soi et la confiance en soi des apprenants, et quelles influences ils ont sur l'acquisition des connaissances dans leur apprentissage de la langue.

Lorsqu'est abordée la relation entre la culture et l'estime de soi, portons notre discussion sur la culture collective, comme en Chine et au Japon, et individualiste, comme aux États-Unis. En Chine, nous avons des expressions telles que : «枪打出头鸟» «木秀于林, 风必摧之».⁵² Les habitants de pays collectivistes tels que la Chine ou le Japon, se considèrent comme faisant partie d'un collectif. Ils ont un fort sentiment d'appartenance à une collectivité. Ils ne mettent pas l'accent sur l'individu et n'aiment pas s'exprimer. Leur satisfaction propre vient de ce sentiment d'appartenance et d'accomplissement de leur part du travail. Les personnes, qui appartiennent à des cultures individualistes, mettent au contraire l'accent sur l'unicité et l'accomplissement personnel. Ils aiment s'exprimer et sont très satisfaites de leur valeur unique et de leurs réalisations personnelles. Nous avons reçu 359 réponses complètes des étudiants étrangers interrogés pour les questions V04 (nationalité) et V20 (échelle de niveau

⁵² Nous le traduisons comme : 枪打出头鸟 : « On pointe son fusil sur l'oiseau qui est en tête. » (tradition littéraire) et « Le pionnier est toujours le premier attaqué. »

木秀于林, 风必摧之 : « Le bois est beau dans la forêt, le vent le détruira »(tradition littéraire) et « La destruction poursuit les grands. »

de confiance en soi, moyenne générale 3.17), et nous avons catégorisé la culture collectiviste et individualiste selon leurs pays d'origine. Nous avons, à la fin, obtenu une moyenne de confiance en soi pour chacune des catégorisations. D'après les résultats obtenus, nous voyons clairement que les étudiants apprenants venant de pays de culture collectiviste sont moins confiants en eux que ceux des pays de culture individualiste, avec une moyenne de 3.04 contre 3.32.

Les entretiens avec les étudiants de même niveau linguistique nous ont permis de mieux confirmer ce constat. Ces entretiens nous ont permis d'observer que les étudiants chinois et indonésiens gardaient le silence parce qu'ils s'inquiétaient de leurs mauvaises performances dans le groupe ou en classe (par exemple, l'accent, les erreurs grammaticales) et de devenir la cible de moqueries de la part des camarades de leur groupe voire d'autres étudiants de la classe. Les observations faites sur les groupes en classe ont également révélé que certains étudiants renonçaient à présenter leurs idées et leurs opinions, et se contentaient de répéter, par habitude prise au fil du temps, ce que disait la majorité. Il nous était donc possible de comprendre pourquoi ces étudiants n'aimaient pas participer aux activités en classe. Ce constat nous amène donc à réfléchir à cette question. L'apprentissage coopératif interculturel pourrait-il augmenter la confiance en soi des apprenants qui en manquent ?

Citons Coopersmith (1967) sur ce sujet. Il nous montre qu'il existe trois conditions préalables propres à augmenter l'estime de soi d'une personne. Ce sont le sentiment d'importance, la compétence et la puissance. (Cité par Hunzicker et al., 2009) Le sentiment d'importance met l'accent sur la présence significative et capitale de la personne. Nous voyons clairement que le sentiment d'importance des apprenants vient principalement du fait qu'ils sont bien acceptés par leurs enseignants et leurs camarades, et qu'ils montrent qu'ils ont des ressources pour acquérir des connaissances en L2 et en LE. Nous pouvons imaginer, pour certains étudiants qui ne veulent pas prendre la parole et restent toujours silencieux en cours, que si nous les laissions travailler en groupes, il nous serait plus facile de constater leur présence, d'estimer leur valeur et d'observer leur capacité à achever les missions assignées au groupe. Leur estime en eux ne pourrait alors que s'accroître.

Robert Reasoner (1982) a pris et développé la théorie de Coopersmith en ajoutant cinq composants à l'estime de soi, qui sont « *un sentiment de sécurité, un sentiment d'identité, un*

sentiment d'appartenance, un sentiment d'utilité et un sentiment de compétence personnelle. » (Cité par Rubio, 2021, p.20-24) Le premier sentiment concerne le rôle joué par l'enseignant, qui est responsable principalement de l'ambiance en classe afin de la rendre sereine et amicale, qui doit faire admettre aux apprenants que « faire des erreurs » est tout à fait normal et souvent utile pour progresser dans la maîtrise d'une langue. Pour ce qui est du deuxième sentiment, nous sommes obligés de revenir au concept de langue. Ainsi que de nombreux chercheurs l'ont dit, la langue est une identité. La communication et l'interaction avec les autres sont dans un processus de reconnaissance de notre propre identité. Lorsqu'un individu prend la parole dans un groupe, les autres se doivent de l'écouter avec attention tout en notant et enregistrant ce qu'il dit. Pour lui, les autres membres du groupe sont comme miroir qui réfléchit son identité. Le sentiment d'appartenance permet aux étudiants d'investir leurs efforts dans la classe, ou dans le groupe, et d'y avoir plus de responsabilités. Si nous connaissons bien les autres, nous pouvons parfaitement identifier notre position dans la classe ou dans le groupe, d'où l'importance de ce sentiment d'appartenance. Le sentiment d'utilité concerne davantage l'objectif qui se conçoit, quelquefois à court terme, de façon positive, précise ou planifiée. Enfin le sentiment de compétence personnelle renvoie à la focalisation sur soi-même, ou mieux à la communication avec soi-même, et la création d'un objectif à court terme. Au vu de ces cinq composants, et en particulier des sentiments d'identité et d'appartenance, nous pouvons affirmer que le travail dans un groupe interculturel améliorerait de beaucoup l'estime de soi de l'apprenant, puisqu'il lui permettrait de mieux connaître son identité et sa place dans le groupe et ainsi, d'y avoir plus de responsabilités, de sorte qu'il puisse mieux travailler sur ses missions et ainsi mieux connaître sa valeur. Dans ce processus, chacun des membres du groupe, qui se distingue par une identité culturelle différente de celle des autres, établit des relations avec ses camarades du groupe. Les tâches sont distribuées, les points de vue échangés. On s'exprime, on s'écoute, on s'entraide, on enfonce les barrières, et on réduit les différences qui existent par la communication et l'interaction. On contribue à la bonne marche de la classe par ses compétences et son intelligence. On trouve ses marques, sa valeur, et l'estime de soi augmente alors d'une manière satisfaisante. Dans cette situation, nous parlons souvent de confiance en soi.

La confiance en soi est bénéfique pour tout ce qui relève de la coopération et affecte positivement les attitudes, comme Staquet l'a mentionné dans ces lignes : « *Si j'ai confiance en moi, j'aurai davantage confiance dans les autres et je prendrai le risque de l'ouverture aux autres et de la coopération.* » (Staquet, 2007, p.84)

Pour l'apprentissage des langues étrangères, en particulier au niveau des compétences en communication orale, et l'apprentissage coopératif, la confiance en soi joue un rôle très important. Une plus grande confiance en soi permet aux apprenants de saisir efficacement les opportunités de l'apprentissage coopératif, d'améliorer constamment leur façon de parler et de rendre leurs expressions orales plus proches des tournures idiomatiques. En revanche, les apprenants ayant une faible confiance en eux craignent de révéler leurs lacunes et leur faiblesse, évitent consciemment ou non toute communication orale et toute coopération avec les autres membres de leur groupe, et ne parviennent pas à améliorer leurs capacités en expression orale. Leur confiance en soi baisse, créant ainsi un cercle vicieux.

Pour conclure, l'estime de soi et la confiance en soi sont étroitement liés à la culture. Des facteurs culturels et interculturels doivent donc être pris en considération dans l'enseignement d'une langue. D'un côté, les enseignants pourront créer une atmosphère de classe relativement détendue qui fera tomber les barrières entre la haute et la basse estime de soi, et poser des questions interculturelles qui pousseront les étudiants à s'exprimer. Il faudrait que l'enseignant fasse plus attention aux apprenants qui ont une faible estime de soi, non pas en les forçant à rompre le silence, mais en les encourageant et en les réconfortant de façon appropriée afin de les aider à améliorer leur estime de soi. Quant à corriger les erreurs faites par les apprenants qui ont une faible estime de soi, ces corrections ne devront pas être trop fréquentes et devront se faire progressivement, le but étant de les aider à ce qu'ils maintiennent leur estime de soi à un bon niveau, tout en renforçant leur confiance en eux.

D'un autre côté, certaines méthodes d'enseignements compétitifs, comme l'enseignement basé sur des questions, l'enseignement basé sur des discussions impliquant toute la classe, bien qu'ils puissent motiver dans une certaine mesure les étudiants, peuvent également créer de l'anxiété et de la tension chez certains étudiants. Par exemple, lors de notre entretien avec une étudiante coréenne, cette dernière s'était plainte que ce genre d'enseignement était stressant à cause du manque de temps laissé à la réflexion. Ce qui fait que

certains d'entre eux avaient peur de s'exprimer, et allaient jusqu'à interrompre ou abandonner leur apprentissage de la langue qu'ils étudiaient. L'apprentissage coopératif, quant à lui, peut atténuer ces effets négatifs et faciliter, en classe, la prise en compte par les enseignants des facteurs culturels agissant sur le niveau d'estime de soi des étudiants dans l'enseignement des langues étrangères. L'apprentissage coopératif est utilisé pour créer une bonne atmosphère émotionnelle et pour offrir davantage de possibilités de communication et d'expression aux apprenants qui manquent d'audace et d'assurance en classe, afin de réduire leur niveau d'anxiété et de renforcer leur estime de soi.

Nous voyons bien finalement qu'il existe une relation entre l'estime de soi et l'anxiété. (Oxford, 2015)

Clément définit la confiance comme suit :

«Self-perceptions of communicative competence and concomitant low levels of anxiety in using the second language...self-confidence includes two components, language use anxiety (the affective aspect) and self-evaluation of L2 proficiency (the cognitive aspect) and is determined by the frequency and quality of interethnic contact. »⁵³ (Cité par Dörnyei & Otto, 1998, p.123)

Dans le cas d'une faible estime de soi, les apprenants ont tendance à être très intimidés en cours de langue. Ils sont incapables de porter des jugements, ont une attitude négative, font montre d'inadaptation, sont plus enclins à l'anxiété, sont plus facilement blessés par les critiques, manquent de confiance en eux, craignent l'échec, et lorsqu'ils échouent, se condamnent eux-mêmes en se disant incompetents. La confiance en soi et l'anxiété ont, d'une manière générale, une corrélation négative l'une par rapport à l'autre. Plus concrètement, la confiance en soi peut faire disparaître la timidité et l'anxiété durant l'apprentissage d'une langue, ce qui à son tour pourra renforcer la motivation et pousser les apprenants à accepter de s'investir plus loin dans l'enrichissement de nouvelles connaissances, et avec plus d'efficacité. À l'inverse, si le niveau de confiance en soi est relativement faible, ils seront inquiets voire angoissés en cours, et sujets à l'évitement pouvant aller jusqu'au rejet des tâches imparties, tous deux obstacles à l'apprentissage et à la maîtrise de la langue.

⁵³ Notre traduction comme suit : « La confiance en soi comprend deux composantes, l'anxiété liée à l'utilisation de la langue (l'aspect affectif) et l'auto-évaluation de la compétence en L2 (l'aspect cognitif) et est déterminée par la fréquence et la qualité des contacts interethniques. »

2.4.2.4. Le concept d'anxiété

De nombreux chercheurs nous ont démontré la relation entre la confiance en soi et l'anxiété. Higbee nous a fait part, dans un article, du constat de Fennema et Sherman en nous signalant la corrélation négative entre l'anxiété en mathématiques et la confiance en soi. (Higbee & Dwinell, 1996, p.42) Gardner a défini la confiance en soi en introduisant l'anxiété langagière. Il est d'avis que la confiance en soi est davantage liée à l'absence d'anxiété qu'à l'évaluation positive envers sa propre compétence linguistique. (R. C. Gardner & MacIntyre, 1993, p.6) Horwitz, quant à lui, a affirmé que les étudiants anxieux manquaient de confiance en eux lorsqu'on leur demandait de faire un exposé ou de parler devant la classe. (Horwitz et al., 1986, p.129) Il nous semble donc que l'anxiété est un facteur affectif non négligeable voire très important dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue, suivant en cela certains linguistes comme Arnold et Krashen. Dans les paragraphes ci-dessous, nous commencerons par définir de manière simple l'anxiété et l'anxiété langagière, puis nous analyserons les causes et les facteurs qui provoquent l'anxiété, ses différentes catégories, ses liens avec l'apprentissage et l'acquisition de la langue ainsi que ses relations avec l'apprentissage coopératif interculturel.

Étymologiquement, le mot « anxiété » vient du latin « anxius ». L'anxiété décrit l'état qui survient lorsqu'un individu est confronté à un danger ou à un conflit incertain, voire à d'autres facteurs négatifs possibles sur lesquels il ne peut agir ni contrôler. (HEEREN, s. d.) Dit plus concrètement, il s'agit d'un état émotionnel de tension et de crainte dans lequel un individu ressent une menace constante sur son estime de soi, en raison de la peur de ne pas pouvoir atteindre les objectifs fixés ou surmonter les obstacles rencontrés sur le chemin. Freud est l'un de ceux qui ont proposé une théorie sur le trouble dû à l'anxiété, qui est restée dominante jusque vers 1960. Dans les années suivantes, se basant sur cette théorie, des chercheurs ont élaboré une autre théorie concernant le trouble dû à l'anxiété sociale, dont les symptômes se manifestent par « *une attitude ou un comportement embarrassant ou ridicule (rougir, transpirer, apparaître ennuyeux, stupide ou incompetent)*. » (CESCHI, s. d.) Les symptômes de cet état d'anxiété sont, par exemple, l'accélération du rythme cardiaque, la transpiration des paumes, les changements de ton de la voix lors de l'expression orale, les tremblements de la voix, l'oubli de ce que l'on s'est préparé à dire, l'évitement de la

communication avec l'enseignant (y compris le contact visuel) et, dans les cas graves, des vertiges et la perte de conscience. Arnold (2006) décrit l'anxiété comme « *des sentiments tels que la peur, la frustration, la tension et l'insécurité...* » (Arnold, 2006, p411-412)

Au sujet de l'anxiété langagière, et c'est ce qui sera abordé dans notre recherche, Horwitz la considère comme « *a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.* »⁵⁴ (Horwitz et al., 1986, p.128) L'anxiété langagière est une anxiété spécifique, particulière, qui est liée à l'apprentissage et à l'acquisition d'une langue. Elle se manifeste souvent en classe de langue. (Arnold, 2006; Dewaele & MacIntyre, 2019; Horwitz et al., 1986) Ce qui distingue l'anxiété langagière de l'anxiété pouvant apparaître dans d'autres matières, c'est l'importance de la différence entre la perception de soi (le vrai soi) et de l'autolimitation (le soi limité), différence qui intervient souvent à tout moment dans l'utilisation d'une langue. (Horwitz et al., 1986, p.128) Horwitz et Arnold illustrent ce point en disant que l'appréhension de la communication chez les personnes adultes se trouve dans l'utilisation de connaissances linguistiques immatures (le soi limité) pour communiquer des idées mûries (le vrai soi). Une fois que les apprenants ont pris conscience de leurs limites dans la communication (à la suite, par exemple, de moqueries venant des autres, de la prise de conscience d'erreurs grammaticales trop fréquentes, d'une expression orale fautive ou maladroite), leur estime de soi peut se fragiliser. (Arnold, 2006 ; Horwitz et al., 1986)

En plus de l'appréhension qui se manifeste dans la communication, Horwitz, a émis que l'anxiété survenant lors de l'utilisation d'une langue étrangère renferme également la peur de l'évaluation négative et l'angoisse face aux tests. (Horwitz et al., 1986, p.127-130) L'appréhension de la communication provient normalement de la communication avec les autres, par exemple l'inquiétude d'avoir des inputs incompréhensibles, de mal exprimer ses opinions, d'être mal compris.(Horwitz et al., 1986, p.127-130) Les personnes ressentant l'appréhension de la communication sont plus réticentes à prendre la parole et à interagir avec les autres. Elles adoptent souvent des stratégies d'évitement, comme en témoignent les

⁵⁴ Nous le traduisons comme : « un ensemble distinct de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage d'une langue en classe, découlant du caractère unique du processus d'apprentissage d'une langue. »

difficultés à communiquer relevées dans le cadre de travaux par groupes ou en cours de langue, et les états de crainte voire d'angoisse, qui se traduisant par de la réserve, une perte d'assurance ou un mutisme complet lorsqu'il s'agit de s'exprimer. Normalement, celles et ceux qui ont des difficultés pour communiquer dans le groupe auront également plus de difficultés en classe de langue, où les apprenants pourraient avoir l'impression que l'environnement pour communiquer est restreint, que leur performance sera scrutée et jugée par les autres, ou qu'ils seront sujets à des moqueries de la part de leurs camarades. (D'après les réponses obtenues lors de l'entretien de E12)

L'évaluation négative peut se manifester dans n'importe quelle situation, en particulier dans les situations sociales telles que les travaux en groupes ou les cours de langue, là où certains apprenants vont trop s'inquiéter de leurs performances personnelles et voudront faire bonne figure, où ils craignent d'être moins compétents que leurs camarades ou d'être jugés négativement par eux, où ils parleront le moins possible et n'engageront pas la conversation. (Horwitz et al., 1986, p.128-130)

Les étudiants, qui appréhendent les tests, se comportent comme suit : envie d'aller aux toilettes avant le test, manifestations physiques (transpiration, tremblement du corps, etc.), incapacité de ressortir lors du test ce qu'ils ont appris, incapacité de se concentrer sur les questions. Selon Horwitz, certains apprenants peuvent considérer toute expression orale comme un examen plutôt que comme une opportunité à pouvoir s'exprimer. Leur anxiété face aux tests provient de la peur de l'échec. (Horwitz et al., 1986, p.127-128) Ils craignent de faire des erreurs et sont ainsi anxieux de ne pas atteindre l'objectif souhaité. Comme nous l'avons mentionné précédemment concernant la faible estime de soi, ils ont tendance à se blâmer de leurs échecs. Par conséquent, lorsque les enseignants conçoivent le contenu de leurs cours, il serait judicieux qu'ils appliquent les principes d'input compréhensible de Krashen, et qu'ils fassent en sorte que le contenu du cours aille du simple au difficile, ce qui réduira certainement l'anxiété des étudiants et leur donnera un sentiment de réussite dans le processus d'apprentissage. Il est important de noter, tout d'abord, que les tests d'expression orale sont généralement les plus susceptibles de provoquer de l'anxiété, lorsque l'on doit les passer, et de l'appréhension dans la communication. (Daly & Miller, 1975; Horwitz et al., 1986) Il nous faut ensuite noter que l'anxiété langagière est un concept général, qui comprend l'anxiété de la

compréhension orale (l'anxiété d'écoute), de la production orale, de la production écrite et de la lecture.

En cours de langue, lorsque les étudiants écoutent un enregistrement, ils doivent noter et mémoriser, en peu de temps, les points importants d'information et agencer ce qu'ils entendent avec les connaissances déjà présentes depuis longtemps dans leur mémoire afin de pouvoir mieux les comprendre. Les compétences d'écoute sont influencées par un certain nombre de facteurs dont le niveau linguistique, l'intonation et la connaissance du vocabulaire. Les étudiants rencontrent de nombreux problèmes lors de leur formation à l'écoute, tels que la quantité de mots inconnus, une vitesse d'enregistrement trop rapide, des points de grammaire trop subtils, des accents différents, des mots d'argot, du jargon et des expressions familières. Ces difficultés peuvent provoquer ce sentiment décrit d'anxiété de la compréhension orale chez l'apprenant, dû à un défaut d'informations essentielles. Nous pouvons donc ici définir l'anxiété d'écoute comme une série d'émotions négatives, comme la nervosité et la peur dues à la crainte des étudiants à ne pas comprendre durant la compréhension orale et l'entraînement en classe de langue, ce qui conduit à une efficacité d'écoute réduite, voire à l'interruption du processus d'écoute. Cela affecte grandement leur performance au niveau linguistique et produit un effet contraignant sur l'amélioration de la compétence linguistique. Elkhafaifi (2005), enquêtant sur 453 étudiants américains en classe d'arabe, a étudié, pour la première fois, la relation entre l'anxiété langagière générale et l'anxiété d'écoute de cette langue. Il a constaté les résultats suivants : la corrélation positive entre l'anxiété d'écoute et l'anxiété langagière, la corrélation négative entre l'anxiété d'écoute et la note, la corrélation négative mais peu significative entre l'anxiété d'écoute et le temps d'apprentissage, la corrélation négative entre l'anxiété d'écoute, l'anxiété langagière, la note de la compréhension orale et la note générale. En plus, les expériences d'apprentissage réussies réduisent de manière appropriée l'anxiété d'écoute. (Elkhafaifi, 2005, p.211-215)

Nous voyons bien que les apprenants qui ont un niveau élevé d'anxiété en classe sont plus susceptibles de se sentir angoissés en compréhension orale. Une absence de stratégies et de méthodes d'écoute adaptées peut également entraîner de l'anxiété d'écoute. Plus on passe de temps à apprendre la langue française, plus l'anxiété langagière et l'anxiété d'écoute seront à un niveau bas. À mesure que l'on acquiert des expériences, surtout réussies, et que l'on

améliore ses compétences linguistiques, l'anxiété d'écoute diminue progressivement. Cela demande cependant aux enseignants, lors de la conception de leurs cours, de bien connaître le niveau d'écoute de chaque étudiant, de bien préparer le matériel pédagogique en fonction des différents niveaux des étudiants, d'entraîner ces derniers, étape par étape, du plus facile au plus difficile afin que ces derniers ne redoutent pas d'écouter la langue française. D'ailleurs, selon nos propres observations du cours et nos entretiens avec les étudiants, nous avons pu constater que l'apprentissage coopératif était une méthode appropriée et bien adaptées aux étudiants de différents niveaux linguistiques et de différentes origines. L'enseignant se doit de donner des consignes très claires avant d'engager les étudiants dans l'apprentissage collaboratif, afin qu'ils comprennent leurs tâches et les exigences demandées. Bien mieux est d'expliquer les questions et les mots inconnus, et de décrire le contexte dans la partie d'introduction placée avant l'écoute de l'enregistrement. Cela permettrait aux étudiants de se sentir plus familiers avec ce qu'ils vont écouter, puis de discuter et d'échanger ce qu'ils auront entendu et de créer ainsi, entre eux, un environnement d'apprentissage détendu et enrichissant, réduisant de la sorte l'anxiété d'écoute de tous les participants.

L'anxiété de la production orale fait partie de l'appréhension de la communication. Krashen a remarqué que forcer les étudiants à s'engager dans une production linguistique prématurée à un stade précoce de l'apprentissage peut entraîner une anxiété linguistique, en particulier si cela concerne la classe de langue. (Krashen,1982) Jiang (Jiang, 2013) a enquêté auprès de 162 étudiants en licence d'anglais d'une université chinoise par entretiens, questionnaires et journal de bord. La constatation tirée a été que 48,4% étudiants estimaient que le fait d'être interrogés, de faire des exposés en classe et d'être corrigés directement par l'enseignant en cours pouvait les rendre plus susceptibles d'être sujets à l'anxiété. Cela apporte une preuve au constat fait lors de recherches antérieures, comme celles menées par Horwitz et Daly, que les tests oraux provoquent de l'anxiété langagière (appréhension de la communication et angoisse face aux tests). En effet, l'apprentissage d'une langue se fait étape par étape. Dans la classe de langue, l'enseignant doit focaliser l'input compréhensible des étudiants qui viennent de commencer leur apprentissage, créer une ambiance agréable de travail, ne pas oublier d'encourager souvent les étudiants, le but étant de réduire au maximum leur anxiété face aux tests oraux. Les fautes commises par les étudiants seront tolérées et corrigées

au bon moment. Ainsi, dans le cours de compréhension orale, l'enseignant pourra ignorer les fautes de grammaire et toute autre formulation maladroite, puisque l'objectif de ce cours est d'améliorer uniquement les compétences en compréhension.

La compréhension dans une activité de lecture est différente de la compréhension et la production orale en ce sens qu'elle implique une interaction opportune et qu'elle est, le plus souvent, effectuée par les étudiants dans une situation privée ou individuelle, de sorte que les problèmes liés à cette activité ne pourront pas être facilement détectés ni souvent étudiés. Saito (Saito et al., 1999) et ses collègues ont fait la distinction entre l'anxiété langagière générale et l'anxiété de la lecture. Ils sont les premiers à avoir imaginé une échelle de l'anxiété de la lecture en langue étrangère, et ils ont constaté que, chez les étudiants américains, le niveau d'anxiété de la lecture varie notablement en fonction de la langue cible, français, russe ou japonais, par exemple. Selon eux, l'anxiété de la lecture proviendrait des mots et des expressions inconnus, du contexte et des éléments culturels dans les livres qui ne sont pas familiers au lecteur. Ils ont ainsi mis en évidence l'existence d'une corrélation positive entre l'anxiété de la lecture et la difficulté à saisir tous les composants littéraires d'un ouvrage. Soyons concret. Si les apprenants considèrent le matériel de lecture comme difficile à appréhender, leur anxiété de la lecture augmentera. D'ailleurs, plus l'anxiété de la lecture et l'anxiété langagière augmentent, plus les résultats obtenus et les compétences linguistiques diminuent. Ce constat correspond précisément aux recherches de Li et Lu (2017), qui analysent les facteurs de l'anxiété de la lecture tels que les différences culturelles, le manque de confiance en sa propre compétence linguistique, l'appréhension interne à la langue, l'interférence des mots inconnus et des règles grammaticales en raison du manque de bases solides, tous ces facteurs pouvant provoquer voire augmenter l'anxiété de la lecture.

Daly et Miller (1975) considèrent que l'anxiété de la production écrite fait référence à la peur et à l'appréhension que les individus ressentent dans des situations d'écriture. La recherche excessive de la compétence en écriture peut causer ou accélérer ce sentiment négatif. Des niveaux élevés d'anxiété de l'écriture peuvent rendre les apprenants stressés lors des tests d'écriture, les laissant croire qu'ils sont incapables de les réussir. L'anxiété de l'écriture peut amener les apprenants à éviter toutes les situations basées sur l'écrit. Ils seront dépités si tout ne se passe pas comme prévu. Parvenant à une similarité avec les recherches de Horwitz (1986)

sur l'appréhension dans la communication, où les apprenants évitent les situations reposant sur les échanges oraux, Daly et Miller ont explicité le point que les apprenants très anxieux à l'écrit avaient tendance, lors d'un travail d'écriture, à choisir des tâches demandant le moins d'exigence et plus faciles quant à leur rédaction, alors que les apprenants peu anxieux faisaient le contraire. (Daly & Miller, 1975, p.242-248) Liu (2019) a divisé l'anxiété de l'écriture en trois domaines qui sont l'anxiété corporelle (rythme cardiaque rapide, sueurs froides, esprit vide en situation d'écriture), l'anxiété de la cognition et l'action d'évitement. Après analyse des 297 réponses à son questionnaire, Liu a constaté qu'en ce qui concerne les étudiants en Master qui n'ont pas pris la langue anglaise en tant que spécialité, leur anxiété d'évitement est supérieure à l'anxiété de la cognition et l'anxiété corporelle. (M=3,28 ; 3,12 ; 3,02) Nous voyons bien ici que l'anxiété de l'écriture, qui vient d'un manque de confiance en soi, se manifeste particulièrement par l'évitement des tâches d'écriture. Cela va demander aux enseignants d'utiliser de nouvelles façons et méthodes d'enseignement afin que tous les étudiants en classe de langue puissent s'intégrer, de manière optimale, dans toutes les activités d'écriture.

En effet, l'anxiété langagière est une émotion naturelle qui se compose d'éléments singuliers à des moments distincts et qui joue différents rôles selon les étapes du processus d'apprentissage. Il est donc nécessaire d'étudier les causes provenant des différentes situations. Commençons par les études sur la cognition et l'anxiété, Tobias distingue les étudiants anxieux et non-anxieux dans sa théorie *Cognitive Interference Hypothesis*. D'après lui, il existe une limite des ressources cognitives. Les étudiants non anxieux se concentrent plutôt sur leurs tâches. Au contraire, les étudiants éprouvant de l'anxiété mettent leurs ressources cognitives à des tâches d'apprentissage mais aussi à d'autres domaines. Par exemple, ils se posent souvent ces questions : « Est-ce que je peux achever cette tâche ? » « Comment faire si j'échoue ? » (Tobias, 1983, p.13-15) Il existe une similarité entre les théories de Eysenck et de Tobias. Eysenck souligne que l'anxiété peut avoir un effet facilitateur si la personne anxieuse compense son comportement inefficace par un effort supplémentaire et que l'effet compensatoire de cet effort l'emporte sur les effets négatifs de l'anxiété. À l'inverse, l'anxiété ne peut qu'entraver le comportement. (Eysenck, 1979, p.365-372) Nous voyons bien ici qu'un certain niveau de

stress et d'anxiété peut avoir un effet facilitateur, mais si ce niveau est dépassé, il peut entraîner des effets négatifs et une baisse des résultats escomptés.

En se plaçant dans le plan de la linguistique, Huteau explicite que l'anxiété est liée à la personnalité et au style cognitif dépendant-indépendant à l'égard du champ. Les apprenants en langue qui ont une personnalité extravertie, et un style cognitif indépendant à l'égard du champ, sont relativement francs et subissent moins d'interférences cognitives du monde extérieur. Et, s'ils se trouvent dans un environnement compétitif et trouvent l'égard des autres, ils découvrent leurs faiblesses, ou leurs erreurs, et les affronteront également avec une attitude positive en essayant de surmonter les difficultés, de combler les écarts et d'améliorer leurs compétences linguistiques. (Huteau, 1975, p.197-201 ; p.218-223) Reasoner (1982) pense que les corrections insensibles, c'est-à-dire, les corrections répétitives qui ne considèrent pas la réaction de l'apprenant, pourraient engendrer de l'anxiété. (cité par Rubio, 2021, p.20) Coopersmith évoque le fait que les échecs ou d'autres situations qui mettent en évidence les insuffisances et les lacunes d'un apprenant peuvent être source importante d'anxiété. (Higbee & Dwinell, 1996, p.42) Horwitz explique, dans un article sur l'anxiété langagière, que les apprenants en langue souffrent d'anxiété en raison des limites de leurs connaissances linguistiques, d'une absence de confiance en eux et d'un manque perçu de capacité à établir des liens efficaces et authentique avec les autres. (Horwitz, 2017, cité par Dewaele & MacIntyre, 2019, p.3)

Lors d'une étude portant sur la relation entre anxiété langagière et plaisir d'apprendre une langue, MacIntyre et Dewaele ont été amené à diviser les sources de l'anxiété langagière de façon générale en deux catégories à savoir celle des variables internes des individus et celle des variables contextuelles. Ces variables sont cependant étroitement liées. Elles influent ensemble sur l'anxiété de l'apprenant en langue durant l'apprentissage et déterminent une anxiété soit facilitatrice soit entravée. Vu le fait que les traits de personnalité soient à plus de 30% de la variance du FLCA (Foreign Language Classroom Anxiety), nous pouvons également ajouter, par rapport aux variables internes, le perfectionnisme, l'intelligence émotionnelle, la tolérance linguistique (y compris tolérance grammaticale et orthographique), l'estime de soi. Les variables contextuelles comprennent la relation avec l'enseignant et les pairs, la relation avec les locuteurs natifs, l'intégration à la société, la perception de soi envers la position dans le groupe et dans la classe de langue. Les critiques acerbes des enseignants et

les moqueries des camarades de classe peuvent déclencher une anxiété liée à la langue chez les étudiants, ce qui fait que les apprenants craignent plus de s'exprimer et diminuent leur confiance en eux, et l'estime de soi. Les apprenants qui pensent qu'ils ne sont pas les pires membres du groupe réduiront leur anxiété dans une certaine mesure. (Dewaele & MacIntyre, 2019, p.3-14) Par conséquent, nous voyons bien que des activités spéciales positives en classe, des enseignants mettant à l'aise et distribuant des encouragements, et des relations étroites avec les pairs, sont autant de facteurs qui réduisent l'anxiété et augmentent le plaisir d'apprendre. Différentes de celle des enfants et des jeunes apprenants, l'indépendance, d'après Knowles (1973), rend les adultes plus aptes à apprendre de manière autonome. Leurs motivations intrinsèques de se perfectionner et de s'autoréguler sont plus dynamiques. (cité par Bourgeois & Nizet, 2005, p.2) Mais cette indépendance pourrait les rendre aussi plus anxieux à l'idée de s'engager dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, dans le nouvel environnement communicatif de la classe de langue étrangère, ils se sentent soudain menacés dans leurs compétences linguistiques et dans leur confiance en eux. Pour certains apprenants, cette anxiété en classe est de courte durée et l'expérience est au contraire bénéfique au développement de leur confiance en eux sur une longue période. Le plaisir d'apprendre une langue étrangère et l'anxiété face à l'apprentissage d'une langue étrangère sont deux émotions (tantôt convergentes, tantôt divergentes) qui peuvent agir sur une même personne, et souvent au même moment. (Dewaele & MacIntyre, 2019, p.14)

En nous basant sur des recherches menées antérieurement, nous constatons que certains linguistes conçoivent l'anxiété langagière comme un facteur affectif négatif. Krashen (1982) a affirmé que l'anxiété fait partie de l'affect négatif et que plus le niveau d'anxiété est bas, plus le filtre affectif de l'apprenant sera faible, plus l'input sera compréhensible et la performance de l'apprenant sera meilleure. (Krashen, 1982, 1985) Phillip (1992) a évoqué que le niveau d'anxiété était négativement corrélé avec les résultats à l'oral. Les étudiants anxieux étaient beaucoup moins expressifs à l'oral que ceux qui étaient plus détendus, et les étudiants anxieux raccourcissaient leurs discours, faisaient de nombreuses erreurs grammaticales et n'étaient pas à l'aise dans leurs expressions. (Phillips, 1992, p.18) Oxford (2015) pense que l'anxiété langagière est une émotion négative, qui est associée à un certain nombre d'aspects qui sont la détérioration de la capacité cognitive et des performances linguistiques, les attitudes négatives

à l'égard de l'apprentissage des langues, la décision d'abandonner la langue, une réticence ou une hésitation à se socialiser et à communiquer, la perte de confiance en soi, l'affaiblissement de la personnalité, la perte de compétence et de contrôle personnels. (Oxford, 2015, p.375) MacIntyre et Dewaele ont mis en exergue la corrélation négative significative entre l'anxiété langagière et le plaisir d'apprendre une langue. (Dewaele & MacIntyre, 2019, p.3-14) À mesure que l'expérience d'apprentissage augmente et que le niveau de langue s'améliore, le plaisir des apprenants augmente et leur anxiété diminue. Mais parfois, l'anxiété langagière peut également contribuer à l'apprentissage et l'acquisition de la langue. L'anxiété peut s'exprimer négativement, sous forme de détresse ou de douleur, ou positivement, sous forme d'excitation et d'anticipation. Il est raisonnable de penser que l'anxiété langagière est à la fois une cause et une conséquence de l'apprentissage des langues. Il existe une distinction entre l'anxiété démoralisante et l'anxiété facilitante. L'anxiété activée par des facteurs identiques n'est pas la même pour tous les apprenants en langue. (Jahangiri et al., 2014; Vo et al., 2017)

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier la langue française, dont la grammaire est très stricte, les apprenants rencontrent souvent des problèmes de prononciation, de sens peu clairs (par exemple, les sens multiples), de conjugaison, de verbes auxiliaires (être, avoir), de collocation (collocation prépositionnelle, collocation verbe-objet) et de démonstration (celui, celle, etc.). Ces problèmes peuvent souvent être source d'une anxiété déprimante et empêcher les apprenants en langues de poursuivre sereinement leur apprentissage. Il peut donc être approprié de passer outre à ces problèmes. Un exemple. Si l'on découvre, lors d'une lecture, un mot que l'on ne connaît pas, il sera peut-être inutile de le chercher dans le dictionnaire. On tentera de le comprendre dans le contexte. Chercher les mots un par un fait perdre tout intérêt pour la lecture et réduit tant la vitesse que l'efficacité de la lecture. Constatons que dans un environnement compétitif, un apprenant en langue peut être amené à développer des sentiments négatifs et une faible estime de soi, surtout en se comparant aux autres, en identifiant ses lacunes et ses difficultés, et cela pourrait bien engendrer en lui une anxiété qui le démoralisera.

D'autres études ont toutefois également révélé que, parfois, les étudiants souffrant d'anxiété langagière réussissaient mieux que ceux qui n'en souffraient pas, à la condition que les apprenants aient un plus haut niveau de compétence. Sous cette condition, l'anxiété serait

susceptible d'être un facteur de motivation pouvant générer une activité linguistique. Bien au contraire de ce que l'on aurait pu penser, elle amènerait les apprenants à investir plus de temps et d'efforts dans l'apprentissage de la langue, ce qui peut être pour eux tout à fait bénéfique. En effet, l'impact de l'anxiété langagière sur la maîtrise d'une langue ne se produit pas du jour au lendemain. Cette anxiété n'est pas évidente au début de l'apprentissage d'une langue, mais au fur et à mesure que le contenu s'approfondit et que l'expérience et la fréquence de l'anxiété augmentent, l'anxiété langagière commence à avoir un effet sur la maîtrise de la langue et sur d'autres aspects de l'apprentissage. (R. C. Gardner & MacIntyre, 1993, p.6)

La dernière remarque que nous voulons faire ici concerne le choc culturel. Selon Kalervo Oberg (1960), « *Culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse.* »⁵⁵ (cité par Mousa, 2012, p.129) L'essence même du « choc culturel » réside dans l'anxiété qui entraîne la perte des symboles familiers et de la socialisation. La culture, au sens large du terme, est riche en expressions orales de tous genres, en comportements, en coutumes, en normes et règles, mais également en connaissances, en environnements et cadres culturels, en expériences de la vie et d'apprentissage acquises par l'apprenant. Dans un contexte culturel, il est plus sensé d'évoquer l'anxiété langagière et de relier ce sentiment à d'autres facteurs affectifs, comme la motivation, l'attitude, la cognition, etc. Il est donc possible de constater que les étudiants étrangers dans une classe française, soient plus enclins à entrer dans des conflits culturels et donc à éprouver un état anxieux face à l'apprentissage de la langue française. Pour les étudiants internationaux venus étudier en France, la nouvelle société, la nouvelle culture et le nouveau mode de vie auxquels ils sont confrontés, exigent d'eux un changement dans leur communication. Pour les personnes introverties, fermées et ayant une faible estime d'elles, l'anxiété est davantage susceptible de se manifester par un manque de confiance, une déception ou une dépression, de l'affolement, etc., mais pour les personnes extraverties et ayant une grande estime d'elles, il peut s'agir d'un apprentissage interculturel et donc l'occasion d'accroître leur sensibilité interculturelle et de s'intégrer plus rapidement dans leur nouvel environnement culturel.

⁵⁵ Nous le traduisons ainsi : « Le choc culturel est précipité par l'anxiété qui résulte de la perte de tous les signes et symboles familiers des relations sociales. »

Les apprenants sont presque souvent angoissés pour de nombreuses raisons, comme la difficulté d'appréhender le contenu d'un cours ou la difficulté du travail qui leur a été donné à faire (fait mentionné par certains étudiants lors des entretiens), le manque de confiance et d'autres émotions. Les facteurs qui induisent un état d'anxiété peuvent également provenir des activités menées en classe, des méthodes d'enseignement, des évaluations entre enseignants et étudiants, des interactions ou des examens. En général, l'anxiété a tendance à provoquer un stress excessif, ce qui amène les apprenants à perdre toute confiance en eux et à éluder les difficultés. Elle va les empêcher mener à bien leurs tâches et finira par les faire renoncer à leur apprentissage. L'anxiété langagière négative ne se développe que si l'expérience qui s'ensuit est moins que satisfaisante. Et elle diminue à mesure que le niveau de compétences linguistiques augmente. Dans certains cas, cependant, les apprenants peuvent également transformer ce stress en motivation, ce qui peut à son tour contribuer à l'apprentissage, car une quantité modérée d'anxiété peut leur permettre de maintenir la concentration nécessaire sur leurs tâches et de transformer le stress en motivation. Quand les compétences linguistiques et la motivation jouent un rôle majeur dans l'apprentissage, l'anxiété, quant à elle, joue un rôle minime au début de l'apprentissage. L'étudiant qui se trouve dans un environnement agréable et convivial, peu tourné vers la compétition, que l'on encourage à poursuivre ses efforts, pourra voir son anxiété langagière diminuer au fil du temps qui passe.

Mettant de côté toute atmosphère de compétition, Phillips (1992) affirme que l'apprentissage coopératif peut réduire l'anxiété langagière dans une classe de langue. Les groupes d'apprentissage coopératif et les jeux de rôle ont la possibilité de réduire fortement les craintes des étudiants. (Phillips, 1992, p.21) D'une part, l'apprentissage coopératif vise à faire en sorte que les étudiants prennent plaisir à apprendre. L'écoute attentive exercée par l'enseignant, l'accompagnement et l'encouragement des membres de groupe constitueront certainement un environnement d'apprentissage relativement détendu et serein. Lorsque les étudiants sont reconnus pour les efforts qu'ils font dans leur groupe, ils ont plus de confiance en eux et leur anxiété diminue. Il nous faut aussi noter que l'anxiété langagière concerne également la personnalité de l'apprenant. Dans un processus d'apprentissage, il est possible que certains étudiants introvertis, ou fermés, ne veuillent pas communiquer avec les autres. Ce sont pourtant exactement eux qui auraient besoin le plus d'encouragements de l'enseignant et

d'un accompagnement amical venant de leurs camarades ou des membres de groupe. D'autre part, comme nous l'avons vu ci-dessus, les tests oraux suscitent davantage l'anxiété langagière. Pour remédier à cela, Phillips a proposé que les tests oraux en groupe pourraient non seulement faire gagner du temps de sorte que le bon déroulement du test est garanti, mais aussi atténuer le sentiment de perturbation chez les apprenants grâce à l'accompagnement des autres membres du groupe, et ainsi éviter la lourde pression et l'appréhension de l'échec à ces tests. Nous avons constaté que la majorité des étudiants préféreraient l'interaction orale au tête-à-tête et les discussions de groupe en classe, d'après les recherches faites par Jiang (Jiang, 2013). Contrairement à la classe de langue où l'on utilise des méthodes traditionnelles, l'apprentissage coopératif interculturel pourrait atténuer, d'une certaine manière, l'anxiété langagière des apprenants, puisqu'au cours de la discussion et dans le processus d'apprentissage, les apprenants ont davantage d'occasions de communiquer, de s'adapter à la nouvelle culture, d'exprimer leurs points de vue en langue française, d'établir des relations d'amitié parfois intimes avec les autres. Pour les apprenants introvertis, cette méthode leur permet d'avoir plus de contacts avec les étudiants étrangers et les Français.

En rapport avec la compréhension orale et par une enquête menée au moyen d'un questionnaire FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) auquel ont répondu 122 étudiants de quatre classes, Jia (2013) nous a indiqué que l'apprentissage coopératif pourrait atténuer efficacement l'anxiété langagière en classe de langue. Par contre, il aurait peu d'influence sur un test de compréhension orale. Quant à l'anxiété d'écriture, on a cette hypothèse que l'apprentissage coopératif interculturel pourrait la réduire. Lorsque les étudiants de différents pays travaillent ensemble, on lit les textes des autres, on les critique, on porte davantage son attention à l'orthographe, aux fautes grammaticales commises par les autres, ainsi qu'à la logique, à la structure du texte. Tout cela permet d'appliquer ce qui a été appris des discussions et des travaux d'écriture dans le quotidien. Avançant dans le temps de l'apprentissage, les apprenants ne se satisferont plus seulement de la compréhension, mais également d'avoir trouvé une expression authentique et la maîtrise de règles comme l'accord entre les mots, la conjugaison ou la bonne utilisation du verbe avec sa préposition. En particulier, les étudiants étrangers, qui travaillent ensemble avec les Français, ont plus de facilité pour s'approprier la façon d'écrire des Français. Dans ce processus, l'anxiété d'écriture

disparaîtra certainement, au bénéfice de l'amélioration de la compétence en écriture qui se manifesterait avec solidité et fluidité.

Il existe différents centres linguistiques en France. Nous avons par exemple, à Lyon, l'Alliance Française, l'Université catholique, le CIEF (Centre International d'Études Françaises) et bien d'autres instituts. Annuellement, chaque semestre ou chaque mois, ces centres linguistiques accueillent des étudiants étrangers venant de partout, et dont les compétences linguistiques diffèrent totalement d'un étudiant à l'autre. Bien qu'ils aient déjà passé un test linguistique avant la formation, une certaine hétérogénéité existe malgré tout entre les étudiants d'une même classe. Ces différences peuvent se manifester par des écarts de niveaux de compétence linguistique, par la diversité des caractéristiques culturelles, des bases de connaissance, etc. Cela pourrait mener probablement à des chocs culturels, et ainsi être source d'anxiété langagière, mais chaque membre du groupe est l'égal de ses camarades grâce justement à ces différences. D'après ce que nous avons pu observer dans différents cours, nous avons remarqué que, dans le processus d'apprentissage coopératif interculturel, il était possible qu'apparaissent des conflits culturels, des divergences au sein du groupe, mais que beaucoup d'échanges de connaissances et de points de vue se voyaient. Dans les cours de traduction et d'interprétation où travaillaient des étudiants chinois et français en groupes mixtes, lorsque l'enseignante demandait aux étudiants de traduire des articles, surgissaient alors toujours des débats portant sur le contexte culturel sino-français, comme des discussions sur la structure familiale, sur la politique de ces deux pays (la politique nataliste). Cette spontanéité des discussions aidait les étudiants chinois à prendre connaissance de beaucoup de domaines (politique, culturel, historique, économique, littéraire, civilisationnel, etc.) qui leur étaient étrangers, ainsi qu'à apprendre des expressions françaises authentiques et idiomatiques, des gestes corporels utilisés dans la communication. Dans un tel cadre, les chocs de culture et l'anxiété langagière sont moins susceptibles d'apparaître puisque ces étudiants chinois, qui vivent en France, peuvent ainsi bien s'adapter au rythme de leur nouvelle vie et ainsi s'intégrer plus rapidement dans la société française en passant par la coopération et la bonne entente avec leurs camarades français.

Nous savons bien que dans une classe, l'enseignant ne peut s'occuper que de certains étudiants, pas de tous. Ceux qui ont un niveau élevé en compétence linguistique répondront

rapidement aux questions posées par l'enseignant, alors que ceux qui ont un niveau plus bas pourraient rapidement perdre tout intérêt pour le cours de langue parce qu'ils ne seront plus en mesure de suivre le cours et pourraient, à la fin, abandonner leur apprentissage. L'apprentissage coopératif interculturel est une méthode d'apprentissage par groupes. Dans une classe, les étudiants travaillent en temps limité, dans une relation d'interdépendance. Ils discutent entre eux, communiquent, partagent leurs idées, leurs opinions, échangent en face-à-face dans le but d'arriver à une formulation commune et d'atteindre un objectif commun. Dans ce processus, chacun discute, propose, les camarades du groupe écoutent attentivement puis corrigent les propos entendus, les complètent, rajoutent des contenus supplémentaires jusqu'à l'obtention d'une réponse collective. Selon les dires des étudiants à l'entretien, nous constatons que les étudiants préfèrent travailler par groupes avec des personnes qui leur sont proches. Ainsi ils n'auront pas l'angoisse d'être moqués et ridiculisés. Ils garderont toute leur confiance en eux et seront de plus en plus motivés dans toutes les activités reposant sur la communication.

2.5. Compétence communicative langagière dans un contexte interculturel

Comme on l'a évoqué dans la partie du processus de communication, le codage et le décodage insistent sur la compétence linguistique de l'émetteur et du récepteur afin que l'information soit bien transférée. Ce chapitre discutera en premier de la compétence communicative langagière et de la compétence en communication interculturelle dans le but de bien expliquer les éléments qui pourraient influencer la communication interculturelle afin qu'elle devienne plus efficace

En addition des aspects affectifs et cognitifs, diverses compétences sont essentielles pour que les étudiants puissent acquérir ou apprendre une langue étrangère. Dans ce qui suit, nous allons commencer par la définition de compétence, par la catégorisation de différents types de compétences pour introduire des compétences linguistiques

2.5.1. Définition et différents types de compétences

On utilise parfois le verbe « savoir » ou l'expression « être capable de » pour exprimer la compétence. Si quelqu'un se dit compétent, c'est qu'il s'attribue à lui-même la réussite de quelque chose. Mais selon Francis Minet, « *il n'est pas possible d'observer une compétence en elle-même.* » (R. Bernard, 1942, p.16), donc la compétence est une réalité inférée. « *Cette*

inférence fonctionne comme une inférence causale permettant de faire apparaître la compétence comme explication de l'action et de l'attribuer au sujet individuel ou collectif qui y est engagé. » (R. Bernard, 1942, p.18). Du constat d'une performance, on infère quelque chose qui est considéré comme l'avoir rendue possible, qui serait au cœur du sujet.

Du point de vue étymologique, le dictionnaire nous apprend que le mot « compétence » dérive du latin « *competentia* » qui signifie proportion, juste rapport. « *En gestion des ressources humaines, la compétence est souvent définie ainsi : ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements tirés de l'expérience nécessaires à l'exercice d'un métier.* » (R. Bernard, 1942, p.20) C'est ainsi que l'on peut définir la compétence en s'appuyant sur l'expérience et la connaissance.

D'après Le Boterf, « *la compétence est le fait de savoir gérer des situations professionnelles complexes.* » (R. Bernard, 1942, p.20) Cela explique que la compétence est fonction de la personnalité du sujet et de son histoire. On peut voir dans cette définition l'étroite relation entre la compétence et la situation, comme l'a fait remarquer Philippe Jonnaert : « *Il n'est pas possible de séparer ce qui est dû à l'acteur et ce qui est dû à la situation.* » (Jonnaert, 2006, p.59).

Bernard Rey énonce dans ses écrits, de façon claire et précise, que :

« La compétence désigne une réalité inférée et donc incertaine ; elle se formule en énoncés qui relèvent de l'exercice du pouvoir ; elle participe d'une forme de gouvernance qui consiste à évaluer les résultats et à laisser aux acteurs de base la charge des moyens et démarches propres à les atteindre. » (R. Bernard, 1942, p.24)

Nous allons, par conséquent, conclure que la compétence est une capacité qui concerne non seulement le don d'une personne, mais aussi son expérience et ses particularités. De plus, toute situation nouvelle affectant la personne sera, sans doute, aussi un élément important à prendre en compte au cours de l'acquisition de la compétence.

Brian Spitzberg et William Cupach (1984) ont proposé six types génériques de compétences : la compétence fondamentale, la compétence sociale, la compétence interpersonnelle, la compétence linguistique, la compétence communicative et la compétence relationnelle.

La compétence fondamentale se concentre sur nos capacités générales à nous adapter efficacement à un nouvel environnement afin que nous puissions atteindre nos objectifs. Dans ce sens, la compétence fondamentale concerne les capacités cognitives nécessaires pour que le communicateur individuel soit effectivement efficace.

La compétence sociale met l'accent sur nos capacités spécifiques plutôt que générales. Spitzberg et Cupach énumèrent ces compétences : l'empathie, le rôle parlant, la complexité cognitive et la gestion de l'interaction qui peuvent expliquer la compétence sociale.

La compétence interpersonnelle met l'accent sur notre capacité à accomplir des tâches et à atteindre les objectifs par une communication réussie. Même si la capacité interpersonnelle revêt une importance dans les deux aspects, la compétence fondamentale et la compétence sociale, la compétence interpersonnelle concerne la façon dont nous exécutons certaines compétences pour contrôler l'environnement afin d'atteindre les objectifs dans des situations de communication particulières.

Les compétences linguistique et communicative concernent le langage et les messages dans le processus d'interaction. La compétence linguistique étudie comment le langage est correctement reçu et compris. Le concept découle du travail de Noam Chomsky. La compétence communicative met l'accent sur le fait que nous devons non seulement savoir comment utiliser le langage, mais également comment savoir exécuter nos connaissances linguistiques de manière appropriée. Pour être compétents en communication, nous devons démontrer la capacité de transmettre les messages de manière appropriée dans un contexte d'interaction donné.

Enfin, la nature hybride de la compétence relationnelle combine plusieurs des notions mentionnées ci-dessus. De ces approches, les processus d'interaction indépendants et réciproques sont l'un des aspects les plus importants de la compétence relationnelle. Nous devons établir un certain degré de relation avec nos homologues avant que nous puissions interagir efficacement et atteindre nos objectifs. Ces relations traversent de multiples dimensions de la langue, de la profession, de l'appartenance ethnique et du pays.

La conception de la compétence de Spitzberg et Cupach suggère une identité culturelle unitaire et immuable. En revanche, nous considérons la culture comme un ensemble de préférences et de possibilités qui informent, plus que déterminent, une interaction donnée. En

tant que communicateurs, nous formons et façonnons ces significations familières. D'autant plus que nous venons d'identités multiples, et que notre interaction peut ne ressembler parfaitement à aucune image culturelle.

2.5.2. Quelques compétences à distinguer dans le domaine linguistique

Avant de définir le concept de « compétence communicative langagière », il convient de spécifier quelques concepts.

En premier, la différence entre les deux termes « compétence langagière » et « compétence linguistique ». Jean Dubois a mentionné cette différence comme suit :

« On parle de compétence linguistique pour désigner l'ensemble des moyens en langue à la disposition des sujets. On parlera de compétence langagière lorsqu'il s'agira de l'utilisation de ces moyens linguistiques dans des situations réelles d'interlocution ou il faudra convaincre, se défendre, rassurer, faire semblant, s'imposer à l'autre, expliquer. » (Dubois, 1994, p.265)

Compte tenu de la littérature que nous avons étudiée, nous avons pu d'emblée conclure que le champ de la compétence langagière est relativement large par rapport à celui de la compétence linguistique, vu qu'il implique la capacité à utiliser la langue dans la vie quotidienne, en s'appuyant particulièrement sur le besoin de communiquer, la capacité à se rapporter à des scénarios de la vie réelle dans lesquels la langue est utilisée. Le champ de la compétence linguistique, quant à lui, est relativement plus étroit dans la mesure où il met davantage l'accent sur la capacité de l'apprenant à utiliser ses connaissances grammaticales, syntaxiques, lexicales et autres connaissances linguistiques. Dans la plupart des ouvrages que nous avons pu parcourir, de nombreux arguments suggèrent que la compétence linguistique est incluse dans la compétence langagière (Conseil de l'Europe, 2001; Groux & Barthélémy, 2016; Laurier, 2021).

Nous avons voulu aussi discuter de la relation entre la compétence langagière et la compétence communicative langagière sur la base des concepts proposés par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Un rapport, publié en 2001, divise la compétence langagière en deux parties, à savoir la compétence générale, y compris le savoir, l'aptitude pratique et le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-apprendre, l'aptitude heuristique, et la compétence communicative langagière, y compris la compétence linguistique, la

compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique. Nos analyses ont montré l'existence d'un chevauchement entre ces deux grands concepts que sont la compétence générale et la compétence communicative langagière. Il existe, par exemple, une composante de savoir, appartenant à la compétence générale, dans la compétence linguistique, appartenant à la compétence communicative langagière, et une composante de savoir culturel, appartenant à la compétence générale, dans la compétence sociolinguistique, appartenant à la compétence communicative langagière. Notre opinion est que cette catégorisation est peu claire voire ambiguë.

Le volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, publié en 2018, est une optimisation de l'étude précédente. Il a mentionné la liaison entre la compétence langagière, la compétence communicative langagière et la compétence générale comme suit :

« Dans toute situation de communication, les compétences générales (par exemple, la connaissance du monde, la compétence socio-culturelle, la compétence interculturelle, éventuellement l'expérience professionnelle, CECR Section 5) sont toujours liées aux compétences langagières communicatives (compétences linguistique, sociologique et pragmatique, CECR Section 5.2) et aux stratégies (quelques stratégies générales, quelques stratégies communicatives langagières) pour accomplir une tâche (CECR Chapitre 7). Coopérer avec d'autres est souvent nécessaire pour accomplir une tâche – d'où le besoin du langage. » (Conseil de l'Europe, 2018, p.29)

Ce passage commence par souligner que la compétence langagière peut être acquise et améliorée dans un contexte de communication, dans une situation de coopération. La tripartie, compétence générale, compétence communicative langagière et stratégie, est là, qui contribue à son acquisition et son amélioration. Nous constatons ensuite de nouveaux changements dans la catégorisation des compétences langagières, par exemple la compétence socioculturelle et la compétence interculturelle qui font partie de la compétence générale, et nous distinguons deux concepts, la « compétence socioculturel » et la « compétence sociolinguistique » (Conseil de l'Europe, 2018; p.128).

En outre, nous avons remarqué que, dans ce rapport, l'impact de la compétence interculturelle et de la compétence en communication interculturelle sur les apprenants était mis en évidence et souligné. Nous nous sommes alors demandé si la compétence communicative langagière n'était pas qu'une simple addition de concepts tel un patchwork, et

nous avons réfléchi sur son rapport avec la compétence en communication interculturelle. Nous avons alors trouvé la réponse dans les articles des professeurs de didactique des langues Emmanuelle Huver et Jean-Claude Beacco.

En comparant le niveau seuil et le CECRL, Emmanuelle Huver (2002) a affirmé que la compétence langagière comportait un élément socioculturel supplémentaire par rapport à la compétence de communication et qu'elle était relativement plus complète. Les recherches de ces chercheurs ont également été dirigées vers l'étude du sujet de la langue, à savoir les apprenants. Cette cible de la recherche sur la compétence en communication interculturelle est composée d'individus ayant des identités culturelles propres, ce qui est différent de la compétence communicative et la compétence langagière mentionnée plus haut. Jean-Claude Beacco (2018), quant à lui, a estimé que les compétences linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles proposées dans la compétence de communication interculturelle, étaient proches de la compétence communicative langagière proposée dans le CECRL, en disant qu'« *une compétence interculturelle est incluse dans le langagier, dans ses aspects formels/linguistiques, sociolinguistiques et discursifs, probablement dans son acception anthropologique de variation des pratiques et des formes de la communication verbale.* » (Beacco, 2018, p.81)

L'analyse de la compétence en communication interculturelle nous a de plus fait constater que de nombreux aspects de celle-ci étaient similaires à la compétence communicative langagière, et nous avons utilisé deux modèles classiques pour l'illustrer. Tous deux ont mis l'accent sur l'inclusion de l'apprenant en tant qu'acteur social, en décrivant les compétences que les apprenants produisent ou manifestent dans un contexte social. Tous deux ont mis également l'accent sur le rôle de la langue en tant que fonction de communication. Dans ces deux modèles, la description de la compétence dans le domaine linguistique ne se limite pas au niveau intellectuel et cognitif, mais s'étend également au niveau social. La manière de donner un retour sur le discours de l'autre, dans un contexte donné, et la manière d'utiliser les connaissances et les stratégies existantes pour communiquer sont toutes des caractéristiques reflétées dans ces deux cas. Tous deux mettent l'accent sur la capacité à négocier le sens dans la communication et à rechercher un objectif intelligible.

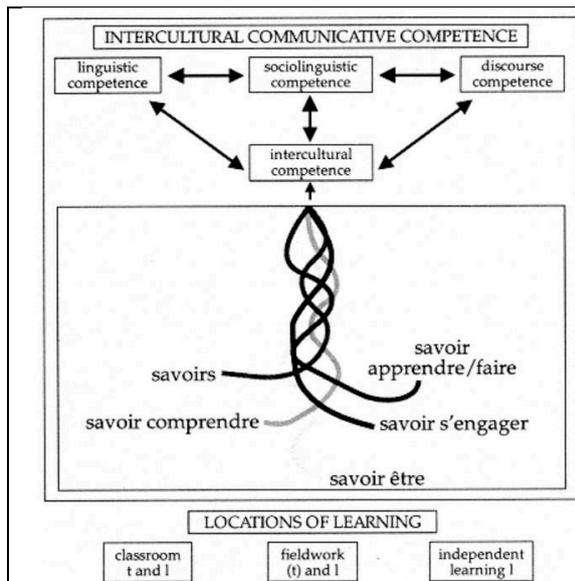


FIGURE 11- COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE (BYRAM 1997)

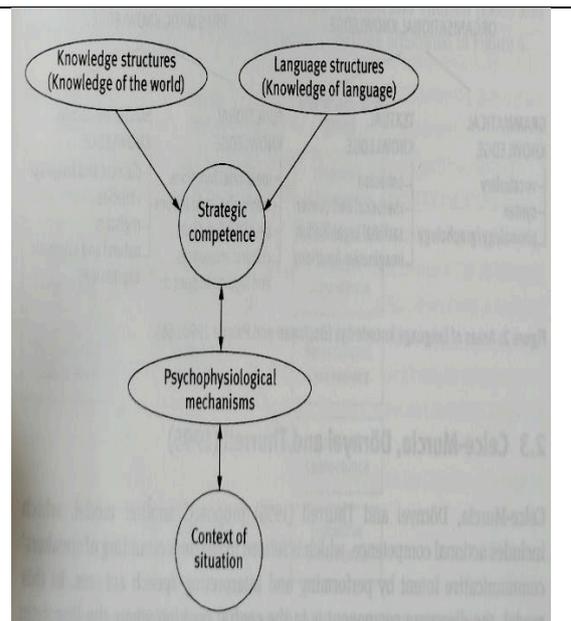


FIGURE 12- COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE (BACHMAN, 1990)

Nous avons en outre constaté que la compétence communicative interculturelle semblait se concentrer davantage sur la recherche, par l'apprenant, d'un équilibre entre deux ou plusieurs cultures. Comme l'a dit la professeure américaine Claire Kramsch qui a marqué le domaine de la linguistique appliquée:

«...learners make a foreign language and culture their own by adopting and adapting it to their own needs and interests. The ability to acquire another person's language and understand someone else's culture while retaining one's own is one aspect of a more general ability to mediate between several languages and cultures, called cross-cultural, intercultural, or multicultural communication. » (Kramsch, 2000, p.45)

Il convient de noter que « compétence en communication interculturelle » signifie communications effectives et appropriées dans des situations interculturelles alors que « compétence communicative langagière » fait référence à la capacité de négocier des significations culturelles, de communiquer avec des personnes d'autres cultures et de résoudre des problèmes dans des contextes culturels différents. La compétence en communication interculturelle concerne plutôt une médiation efficace entre la langue et la culture, et repose sur la maîtrise de la langue maternelle, l'acquisition de la langue cible et la compréhension de la culture cible. Elle est une composante importante de la compétence communicative générale et interculturelle. L'accent est davantage mis sur la capacité des apprenants à analyser et à

résoudre les problèmes du point de vue des différences culturelles, principalement en ce qui concerne les conflits culturels qui surviennent dans le processus de la communication.

La compétence en communication interculturelle est généralement évaluée en termes d'attitudes, de connaissances et de stratégies, ou selon les trois dimensions que sont la dimension cognitive (la conscience interculturelle), la dimension comportementale (l'aisance interculturelle) et la dimension affective (la sensibilité interculturelle) (Ogay, 2000; Witte & Harden, 2011). Certains chercheurs ont souligné le rôle important de l'empathie culturelle et de l'adaptation dans la compétence en matière de communication interculturelle (Bennett, 1986; Byram, 1997; Deardorff, 2006; DeWitt et al., 2022). Après avoir clarifié la relation entre chaque concept, nous avons finalement décidé d'incorporer la compétence en communication interculturelle dans la compétence communicative langagière, ce qui a rendu notre étude plus complète.

2.5.3. Compétence communicative langagière

Selon le linguiste américain Noam Chomsky (1965), la compétence dans le domaine linguistique a la particularité d'un état psychologique abstrait. Il est donc difficile de décrire et d'évaluer directement la compétence communicative langagière. La performance de la langue est définie comme « *the actual use of language in certain situations and is claimed to reflect language competence to a certain degree (l'utilisation réelle de la langue dans certaines situations et est censée refléter la compétence langagière jusqu'à un certain degré)* » (Chomsky, 1965, p.36). Compte tenu de ces perspectives, la compétence communicative langagière est mesurée au moyen de la représentation externe, à savoir la performance linguistique. La performance linguistique, considérée comme acte de communication, est directionnelle. Pour cette raison, la performance linguistique se divise en performance linguistique réceptive et performance linguistique productive. Ces deux performances correspondent respectivement à la capacité réceptive et à la capacité productive. L'évaluation de la performance linguistique est équivalente à la mesure de la capacité linguistique.

Au vu des relations entre la compétence communicative langagière, la performance linguistique et la capacité illustrée ci-dessus, la compétence communicative langagière apparaît à travers la performance linguistique. Cette dernière se manifeste finalement par les capacités

réceptives et productives. Le niveau d'un individu s'examine au niveau de la maîtrise de la langue. Cette maîtrise est ainsi un reflet de la compétence communicative langagière. Précisément, la compétence communicative langagière en fait partie intégrante. Toutefois la maîtrise de la langue est le reflet externe du niveau de la compétence communicative langagière. Au cours de notre étude, les termes de « compétence communicative langagière », d'« aptitude linguistique » et de « maîtrise de la langue » ont été utilisés de façon cohérente.

La compétence communicative langagière, proposée par le sociolinguiste et anthropologue américain Dell H. Hymes (1972), adopte les points forts de la recherche précédente et souligne les facteurs socioculturels intègres avec l'utilisation de langues réelles, qui s'inscrit dans la pratique de la communication.

Dell H. Hymes a été le premier à signaler la faiblesse dans la distinction de l'auto-efficacité en soulignant que des facteurs sociaux-culturels y étaient exclus. Hymes (1972) a également proposé un concept plus large de la compétence linguistique, « *the communicative language competence* », ou en langue française « *compétence communicative langagière* ». « *This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct.* »⁵⁶ (Hymes, 1972, p.277-278). Il a fait valoir que le développement de compétences faisait partie intégrante de l'apprentissage des valeurs, des attitudes et des motivations que possèdent les utilisateurs de la langue pour accomplir des actes de communication et pour participer à des activités communicatives. Cette notion comprend, non seulement la compétence linguistique comme la connaissance des règles de grammaire, mais aussi la compétence sociolinguistique comme la connaissance des règles d'utilisation de la langue. En tout cas, il s'agit de la capacité à utiliser la langue au moment et de la manière dont elle est utilisée dans une situation donnée.

Basée sur les théories de Hymes (1972), la compétence communicative langagière a été divisée en quatre composantes par les linguistes Michael Canale et Merrill Swain (1980), à savoir la compétence linguistique (la connaissance du code de la langue, par exemple, les règles

⁵⁶ Notre propre traduction comme suit : « Cette compétence, de plus, est intégrée aux attitudes, aux valeurs et aux motivations concernant la langue, ses caractéristiques et ses utilisations, et elle est intégrée à la compétence pour, ainsi qu'aux attitudes envers, l'interrelation de la langue avec l'autre code de conduite communicative. »

grammaticales, le vocabulaire, la prononciation), la compétence sociolinguistique (la maîtrise des codes sociaux - culturels en utilisant la langue, par exemple, l'application appropriée de vocabulaire dans une situation donnée), la compétence discursive (la capacité de combiner des structures linguistiques dans différents types de textes cohésitifs et cohérents), et la compétence stratégique (la connaissance des stratégies de communication verbale et non verbale) (Canale & Swain, 1980a).

Dans nos recherches, après avoir parcouru une série d'échelles et de modèles descriptifs des compétences concernant les langues étrangères, nous avons inclus la compétence communicative interculturelle dans la compétence linguistique communicative, dans l'optique de pouvoir analyser la compétence communicative langagière des étudiants en termes de compétence générale, de dimension cognitive, de dimension affective, de dimension de sentiment communicatif, et de dimension de volonté communicative et de conscience interculturelle.

2.6. Problématique et hypothèses de la recherche

En analysant l'apprentissage interculturel collaboratif, nous avons en effet constaté que l'une des caractéristiques les plus essentielles de l'apprentissage coopératif interculturel est le renforcement des relations interpersonnelles, y compris l'interaction et la coopération entre les étudiants de sorte à pouvoir dire que l'apprentissage coopératif interculturel est lui-même une forme de communication interculturelle et d'apprentissage interculturel. Alain Baudrit, professeur en sciences de l'éducation et chercheur, a écrit, dans l'un de ses ouvrages, que l'apprentissage coopératif est de ces méthodes qui « *permettent des échanges assez nombreux, [et] donnent libre cours aux désaccords pour finalement, favoriser les contacts inter-ethniques entre élèves.* » (Baudrit, 2005, p.107) Les constatations faites par les recherches sur le travail de groupe dans le domaine scolaire nous montrent généralement que cette stratégie d'enseignement a indéniablement des impacts positifs sur l'apprentissage. Arriverons-nous à la même conclusion avec les étudiants étrangers vivant dans un contexte social plus complexe, et dont les études risquent d'être influencées par des facteurs affectifs, sociaux et relationnels ?

En combinant les théories discutées ci-dessus et les réflexions sur les questions susmentionnées, une problématique a pu être formulée : « Dans quelle mesure et à quelles

conditions un dispositif pédagogique basé sur l'ACI (Apprentissage Coopératif Interculturel) produit-il des effets sur la compétence communicative langagière en FLE (Français Langue Étrangère) ? »

Nous avons, par conséquent, proposé les trois sous-questions suivantes :

- P1 : Combien de facteurs interviennent dans la compétence communicative langagière ? Comment sont-ils liés les uns aux autres ? Dans quelles circonstances l'apprentissage coopératif interculturel joue-t-il un rôle dans ces facteurs ?
- P2 : Comment permettre à l'apprentissage coopératif interculturel de se dérouler plus efficacement que les méthodes pédagogiques dites traditionnelles ? Quels obstacles et quels problèmes peut-on rencontrer lors d'un travail en groupe ? (Au niveau de l'apprentissage de la langue et du travail en groupe, au niveau de la durée du travail en groupe et de la formation des groupes)
- P3 : Comment, et dans quelle mesure, faut-il prendre en compte la dimension affective dans les situations qui utilisent l'apprentissage coopératif interculturel ?

Plusieurs hypothèses ont été élaborées sur la base des questions de recherche susmentionnées :

- H1 : Les compétences communicatives langagières sont influencées par la compétence générale, la dimension cognitive, la dimension affective, le sentiment communicatif, la volonté de communication et la conscience interculturelle. Les étudiants qui sont engagés dans l'apprentissage coopératif interculturel ont obtenu, pour tous ces facteurs, de meilleurs résultats que les autres étudiants.
- H2 : Le succès de l'apprentissage coopératif interculturel ne peut être obtenu sans les efforts de l'université, des enseignants et des étudiants, mais il peut également être influencé par des facteurs tels que la taille des groupes, la nationalité des ses membres, le niveau de compétence linguistique des étudiants et l'intervention de l'enseignant.
- H3 : Les étudiants qui participent à l'apprentissage coopératif interculturel sont plus positifs sur le plan affectif.

Dans la section suivante, nous utiliserons les méthodes de recherches, à savoir questionnaire, entretiens et observations en classe pour analyser et valider les hypothèses ci-dessus.

Partie 2 : Approche méthodologique de la construction des données

Cette partie a pour but d'aborder la dimension méthodologique de la construction des données. Comme il s'agit d'une recherche concernant l'évaluation de la compétence communicative langagière au cours de l'apprentissage coopératif interculturel pour les étudiants étrangers, il faut tout d'abord construire un corpus des données. Afin de connaître, au cours de la coopération, la perception et l'attitude des étudiants étrangers à l'égard de l'apprentissage coopératif interculturel, les méthodes d'apprentissage et d'enseignement qui sont les plus acceptées par les étudiants de l'échantillon et qui influent sur la compétence communicative langagière, nous allons effectuer une enquête par questionnaire, entretien et observation du cours.

1. Méthodes de recherche mises en œuvre

Comme nous l'avons déjà mentionné plusieurs fois, l'apprentissage coopératif interculturel est un processus complexe qui se passe non seulement dans la classe de langue, mais également lors des cours universitaires. Explorons les caractéristiques de l'apprentissage coopératif interculturel à travers les comportements des étudiants étrangers durant le temps de leur coopération avec les étudiants francophones, les étudiants non-francophones et en tout cas, dans un contexte multiculturel, et exploitons les liens entre l'apprentissage coopératif et les éléments affectifs d'apprentissage de la langue, qui font partie intégrante de l'acquisition et de l'apprentissage de la langue, pour pouvoir montrer ses effets sur la compétence communicative langagière.

1.1. Délimitation du terrain de recherche

Le processus de sélection du terrain de recherche a été long et nous a demandé à peu près un an pour définir et finaliser les sujets de l'étude. Disons tout d'abord que les étudiants étrangers constituent un groupe relativement restreint et sont répartis entre l'université et les centres linguistiques. Ces étudiants parlent différentes langues maternelles et ont des

compétences linguistiques inégales en langue française. Remarquons ensuite que, dans les universités françaises, existent des cours de CM et de TD, et que les TD sont fréquemment constitués de peu d'étudiants. Les centres linguistiques en France proposent généralement des classes à effectifs réduits. On peut y suivre différents cours, choisir sa spécialité et l'offre est variée, s'engager dans des objectifs pédagogiques variés. De plus, les enseignants y ont des façons d'enseigner différentes qui leur sont propres. Certains laissent leurs étudiants travailler en groupes et prendre des initiatives en cours, tandis que d'autres font le contraire et sont plus adeptes du cours magistral (parler sans pause). Soulignons que quelques enseignants refusent sans préambule notre demande d'observation de leurs cours. Pour définir les classes d'observation, il nous est difficile de trouver deux classes distinctes qui ont le même professeur utilisant le même matériel pédagogique et qui utilisent l'apprentissage coopératif dans un cadre interculturel. Dans les centres linguistiques, de même qu'à l'université, les étudiants, surtout adultes, sont très soucieux de leur vie privée et ne souhaitent pas la dévoiler aux autres via des questionnaires ou des images. Les enseignants, quant à eux, ne veulent pas que les enregistrements vidéo des cours, que nous comptons observer, dérangent leurs étudiants, affectent leur performance en classe et perturbent de la sorte le rythme de leur enseignement.

Depuis 2018, nous avons pu observer, au département LEA, plusieurs séances du cours de thème-version chinois-français en année de licence L3. Cette classe réunissait 8 étudiants, dont 5 chinois et 3 français. Il arrivait qu'en cours l'enseignante organisait des discussions de groupe, mais cette formule était relativement peu utilisée, l'enseignante demandant le plus souvent aux étudiants de faire des présentations en classe de traduction. Nous avons pu également assister, au Centre linguistique, aux cours de langue française, dans deux classes de niveau B2 organisées par deux professeures distinctes. L'une de ces deux classes comptait en majorité des étudiants chinois. L'autre utilisait peu l'apprentissage coopératif. Il est clair qu'aucune de ces deux classes n'était bien adaptée à notre étude, mais les observations que nous avons pu y faire n'étaient pas en pure perte, puisqu'elles ont mis en lumière des choses impliquées inattendues, qui étaient au-delà de l'apprentissage coopératif. Par exemple, dans ces classes interculturelles, le devoir impérieux qu'ont les enseignants de préparer des sujets intéressants qui motiveront leurs étudiants, des consignes claires et précises données par les enseignants lorsqu'ils leur donnent des instructions à suivre ou des tâches à faire, etc.

Pour toutes ces raisons, nous avons pris la décision de mener nos enquêtes via des questionnaires parmi les étudiants étrangers qui faisaient leurs études en France et d'observer, au Centre linguistique CIEF, les étudiants de deux classes de niveau C1. Ces étudiants suivaient le cours de Compréhension orale et étaient pris en charge par une même enseignante qui utilisait souvent l'apprentissage coopératif dans ses cours et utilisait le même matériel pédagogique. Soulignons que, lorsque nous avons donné nos questionnaires, certains étudiants étaient très intéressés par les questions qui y étaient soulevées. Ils venaient discuter de bon gré et répondaient en détail à certaines questions, donnant et expliquant leur point de vue dans de fructueux échanges. Pendant la durée de notre présence en cours, nous avons pu être témoin de certains faits, et mener ensuite des entretiens sur ces faits observés.

Nous dénombrons, à Lyon, plusieurs établissements d'enseignement de la langue française. Les principaux centres linguistiques sont l'ILCF (Institut de Langue et de Culture Françaises) au sein de l'Université catholique, le CIEF (Centre International d'Études Françaises) à l'Université Lyon 2 et l'AF (Alliance Française). Ce sont dans ces institutions linguistiques lyonnaises que se retrouvent les étudiants étrangers qui sont venus à Lyon étudier la langue française. Précisons que la plupart de ceux que nous avons pu observer et interroger étudiaient au centre linguistique du CIEF. Cette raison nous amène à nous intéresser ici aux instituts de langues du CIEF.

Le CIEF accueille, chaque année, en moyenne 1 600 étudiants venant de 60 pays et autres territoires, et entretient des coopérations internationales et des partenariats interscolaires avec 33 universités (11 universités américaines, 3 universités japonaises, 8 universités chinoises, 2 universités canadiennes, une université australienne, 2 universités coréennes, un établissement suisse, une université allemande et une université anglaise). Prenant appui sur le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), le CIEF propose des classes proposant soit des cours intensifs soit des cours semi-intensifs pour les étudiants étrangers de tous niveaux (A1-C2). Lors de nos observations menées, en 2018 et 2019, dans les classes de niveau B2 et C1 au centre linguistique CIEF, nous avons pu constater que le nombre d'inscrits aux cours semi-intensifs était plus grand qu'aux cours intensifs. Cela nous semble être dû au fait que les frais de scolarité sont plus élevés pour les cours intensifs où les

horaires sont plus larges et le contenu des cours plus important. En outre, les nationalités des étudiants sont plus diversifiées dans les cours semi-intensifs que dans les cours intensifs.

En plus de proposer une formation linguistique, le CIEF organise les parcours suivants : « Communication et Média » « Art, Langue, Image, Scène et Espace », « Management et Économie ». Ces cours dispensent le vocabulaire et un savoir-faire spécifique, le but étant de former des professionnels qui pourront s'engager dans des études universitaires portant sur la communication et les médias, la gestion économique, les arts et la culture. Le CIEF propose également un éventail d'activités extrascolaires, telles que des voyages en groupe, des projections de films français ou des sorties à l'opéra, des visites de musées et des invitations dans des familles françaises. Toutes ces offres sont là pour permettre aux étudiants d'améliorer leurs compétences en langue, de mieux comprendre la culture française, et de les aider à s'adapter à leurs études et à s'intégrer le plus rapidement possible dans la société.

1.2. Population concernée par l'objet de la recherche

Avant la récente pandémie, la France accueillait chaque année un grand nombre d'étudiants étrangers (voir 1.1 pour plus de détails) vivant des situations diverses. Certains arrivaient en France pour étudier dans le cadre d'un programme d'échange. D'autres pour améliorer leur niveau en langue française dans des centres linguistiques. D'autres encore commençaient directement leur parcours de spécialité. Cependant, l'apparition et les suites de la pandémie, de même que l'augmentation des frais de scolarité à l'université pour les étudiants étrangers, ont fait chuter le nombre d'étudiants venant en France. Pendant leurs études, ces mêmes étudiants vont rencontrer divers obstacles qu'ils devront franchir et des problèmes qu'ils devront résoudre portant sur les moyens d'établir des contacts avec les Français, de s'adapter à leur nouvelle vie étudiante en France, de résoudre les difficultés qu'ils rencontreront dans leurs études et leur quotidien. Dans les classes françaises, certains enseignants vont, par exemple, demander aux étudiants de travailler en petits groupes. Cette formule de travail nécessitera une coopération et une communication entre tous les étudiants étrangers comme français, et le problème, pour les étudiants étrangers, sera de réussir rapidement leur adaptation aux nouvelles modalités pédagogiques. Nous avons constaté que toutes leurs interrogations trouvaient leurs réponses dans la communication avec les autres

étudiants qui étaient dans la même situation qu'eux et avaient les mêmes compétences linguistiques. Pour les aider à s'adapter et à se familiariser à des études dans un pays qui n'est pas le leur et ce, le plus rapidement possible, et les accompagner jusqu'au terme de leurs études, et pour épauler les enseignants à comprendre et à satisfaire leurs besoins, il nous faut étudier, chez les étudiants étrangers, les relations entre l'apprentissage coopératif interculturel et les compétences linguistiques.

1.3. Échantillons des individus à partir duquel ont été construites les données

Nous avons donc mené notre enquête auprès d'étudiants étrangers venus pour poursuivre leurs études en France, en utilisant différentes méthodes impliquant un questionnaire, des observations du cours et des entretiens aléatoires.

1.3.1. Échantillon sur lequel a porté l'enquête par questionnaire

Le questionnaire avait été posté en ligne et 417 étudiants étrangers y ont répondu. 293 questionnaires ont bien été remplis, et nous avons considéré leurs réponses comme valides. Une brève analyse des informations personnelles (sexe, âge, nationalité, établissement, spécialité) de ces 293 étudiants a été réalisée. La majorité des étudiants étrangers qui ont été interrogés et ont répondu au questionnaire ont été des femmes. Nous y voyons les raisons suivantes. Le questionnaire a été conçu pour étudier l'apprentissage coopératif en lien avec les compétences interculturelles et linguistiques, et il semble que les étudiantes sont plus intéressées par ces sujets de sciences humaines que leurs camarades masculins. En sciences humaines, où on observe généralement un grand écart entre les sexes, les étudiantes sont généralement majoritaires. Ensuite, vu la longueur du questionnaire, les étudiantes ont été plus attentives et ont fait preuve de plus de patience pour y répondre que les étudiants.

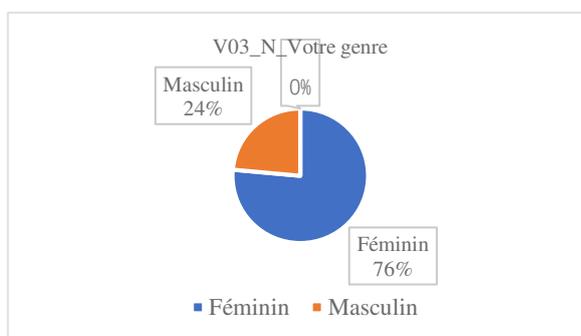


FIGURE 13- GENRE DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS

Nous avons ensuite croisé l'âge et le sexe. Comme l'âge est une information personnelle que certains étudiants ne voulaient pas nous révéler, nous n'avons, finalement, obtenu que 219 réponses. 48 étudiants et 171 étudiantes ont donc été retenus. Leur âge moyen était de 23,7 ans, et la plupart d'entre eux étaient considérés comme majeurs. Le plus jeune des répondants avait 16 ans et le plus âgé 52 ans.

TABLEAU 9- ÂGE MOYEN ET GENRE

Modalité	Âge moyen	Effectifs
Ensemble	23,684	219
Féminin	23,467	171
Masculin	24,453	48

Les répondants venaient de 51 pays, dont 158 (53,9%) de Chine et 46,1% d'autres pays. Le groupe cible de notre enquête était constitué d'étudiants étrangers faisant leurs études en France, et les étudiants chinois faisaient partie de ce groupe. Selon le rapport publié en 2022 par le ministère de l'Éducation nationale, les étudiants chinois représentent la majorité des étudiants, à l'exception des étudiants marocains et algériens. Notons que le plus grand nombre des étudiants marocains et algériens étudient la langue française depuis l'école primaire. En termes de répartition régionale, les pays asiatiques, hors Afrique, comptent le plus grand nombre d'étudiants étrangers, suivis par les USA et l'Europe, ce qui correspond aux chiffres donnés par Campus France. Nous avons pu en déduire que notre enquête était bien représentative.

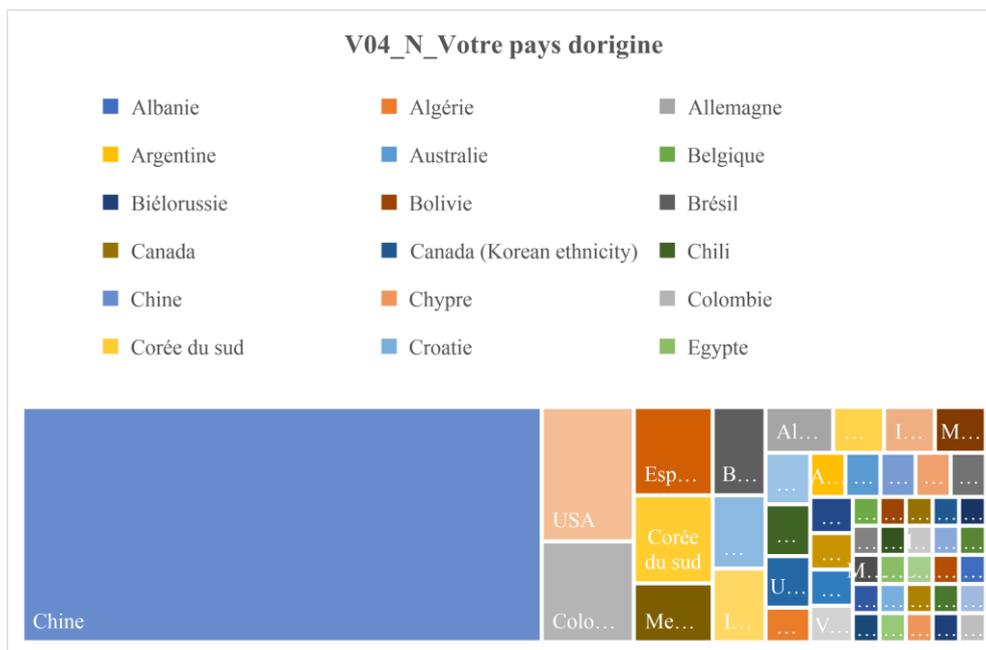


FIGURE 14- PAYS D'ORIGINE DES RÉPONDANTS

TABLEAU 10-ÉVOLUTION DU NOMBRE DE VISAS ACCORDÉS PAR ZONE D'ORIGINE DES ÉTUDIANTS (SOURCE : CAMPUS FRANCE, CHIFFRES CLÉS EN 2022)

Zone	Visas Délivrés	% Évolution 2019-2021
Afrique du Nord - Moyen-Orient	29650	+24 %
Afrique Subsaharienne	21259	+35 %
Asie-Océanie	12653	-40 %
Amériques	9990	+7 %
Europe*	5692	+42 %
Total général	79424	+3 %

*L'augmentation du nombre de visas en Europe s'explique principalement par le Brexit qui a conduit les étudiants britanniques à devoir demander un visa à partir de janvier 2020.

Source : Direction générale des étrangers en France.

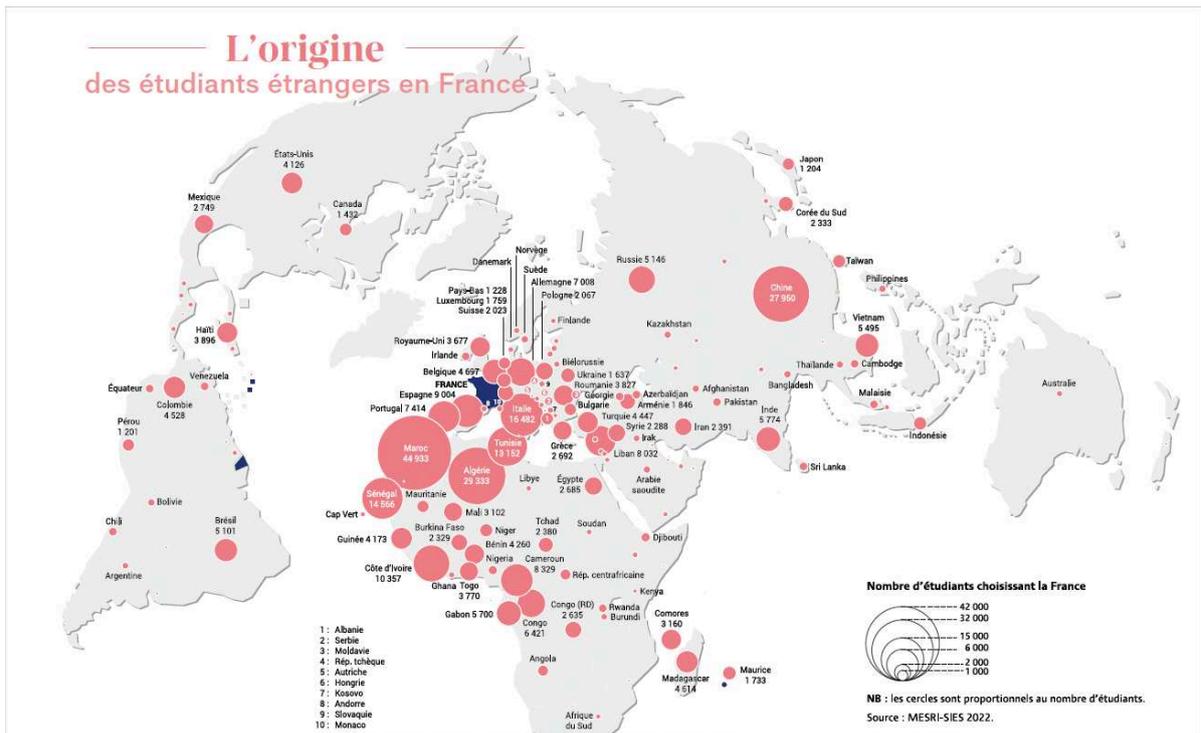


FIGURE 15- ORIGINE DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS EN FRANCE (SOURCE : CAMPUS FRANCE, CHIFFRES CLÉS EN 2022)

Les répondants provenaient de différentes écoles en France, 140 étudiants (47,9%) des écoles publiques et 113 étudiants (38,7%) des trois centres de langues de Lyon (Alliance Française, CIEF et ILCF). Par rapport aux chiffres officiels donnés par le ministère de l'Éducation nationale, les étudiants étrangers sont majoritairement inscrits dans les universités publiques, suivies par les écoles de commerce et d'ingénieurs, ce qui correspond bien aux résultats de notre enquête. Parmi les étudiants qui ont participé à l'enquête, 53 étaient des étudiants profitant d'un échange (21,6%), sachant que la France est le deuxième pays de destination dans le programme Erasmus. À l'exception des étudiants se trouvant dans un schéma d'échange, les autres étudiants étrangers étaient répartis, de manière relativement égale, dans tous les cycles.

TABLEAU 11- ÉTABLISSEMENTS EN FRANCE DES RÉPONDANTS

V05_N_L'établissement en France où vous êtes inscrit		
Modalités	Effectifs	Pourcentag es
1_ Université Publique : Laquelle?	140	47,9
2_ Université Catholique-ILCF	7	2,4
3_ Alliance Française	22	7,5
4_ Ecole Centrale ou une autre école d'ingénieur	12	4,1
5_ Ecole de Commerce (ex:EMLYON)	8	2,7
6_ Autres écoles (à préciser)	19	6,5
7_ CIEF-Centre international d'études françaises	84	28,8
Ensemble	292	99,9

TABLEAU 12- RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS EN FRANCE PAR TYPE D'ÉTABLISSEMENT 2020-2021

Répartition des étudiants étrangers en France par type d'établissement, 2020-2021

Type d'établissement	Étudiants étrangers	Répartition	% parmi l'ensemble des étudiants	Évolution des effectifs 2015-2020
Universités	240977	66 %	15 %	+7 %
Écoles de commerce	46120	13 %	20 %	+113 %
Écoles d'ingénieurs	27429	8 %	15 %	+22 %
Lycées (CPGE, STS)	19988	5 %	6 %	+60 %
Autres établissements d'enseignement universitaire ⁷	11953	3 %	16 %	+4 %
Écoles d'art et d'architecture	10154	3 %	11 %	+23 %
Autres établissements	8135	2 %	4 %	+1 %
Total	364756	100 %	13 %	+18 %

Source : MESRI/SIES, 2021.

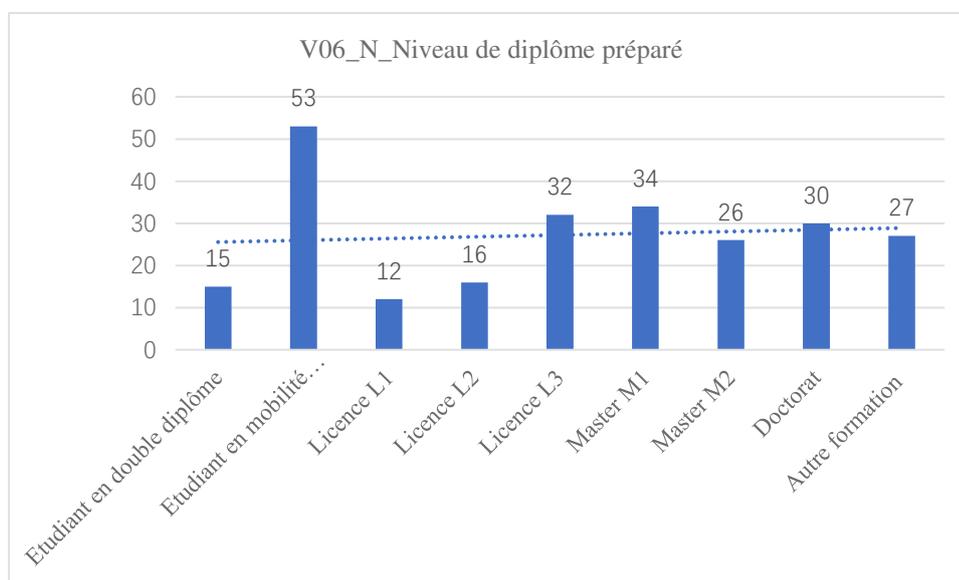


FIGURE 16- NIVEAU DE DIPLÔME DES RÉPONDANTS

Les étudiants interrogés étaient impliqués dans toutes les disciplines. Toutefois, la plupart d'entre eux étudiaient les sciences humaines, les proportions étant de 25% en linguistique, 21% en littérature et 16% en éducation. Ceci est également conforme aux chiffres

officiels donnés qui révèlent qu'en sciences humaines, le pourcentage des étudiants étrangers se situe à environ 60%.⁵⁷

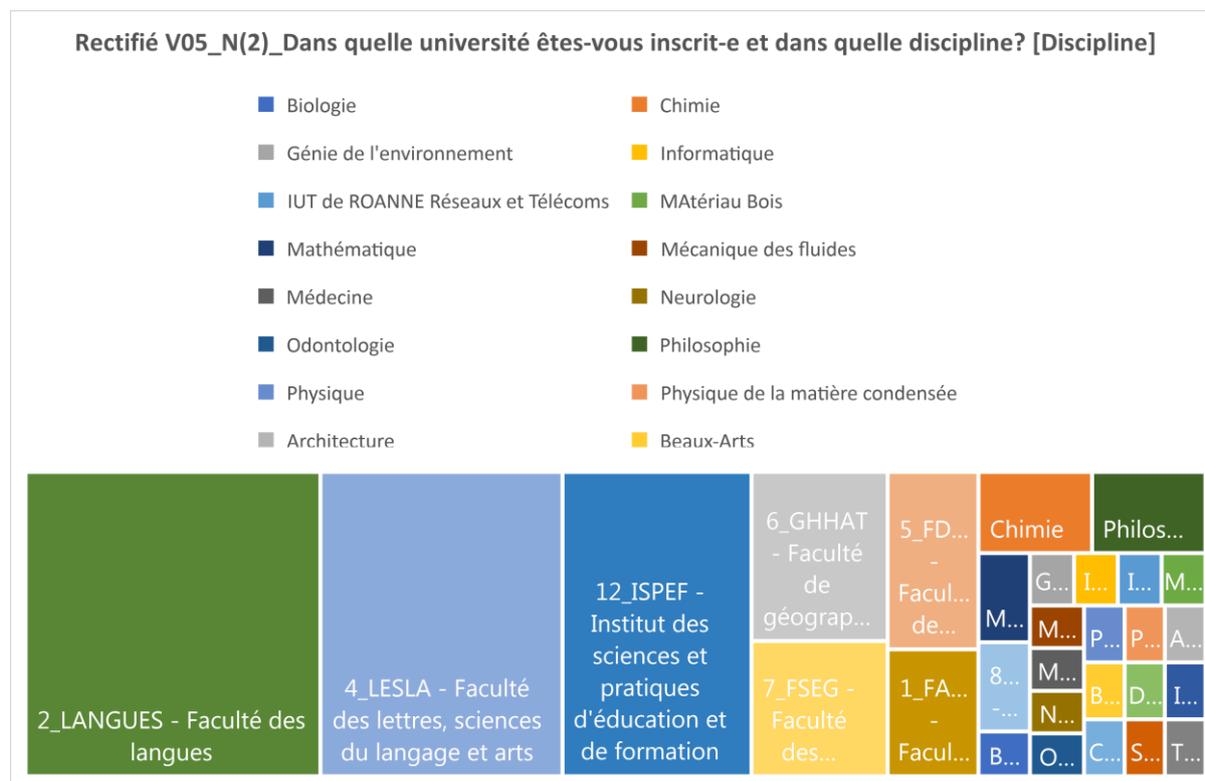


FIGURE 17- COMPOSANTES INSTITUTIONNELLES UNIVERSITAIRES ET DISCIPLINES ACADÉMIQUES D'APPARTENANCE DES RÉPONDANTS ÉTRANGERS

TABLEAU 13- COMPOSANTES INSTITUTIONNELLES UNIVERSITAIRES ET DISCIPLINES ACADÉMIQUES D'APPARTENANCE DES RÉPONDANTS ÉTRANGERS

1_FASSP - Faculté d'anthropologie, de sociologie et de science politique	5	3,205%
12_ISPEF - Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation	25	16,026%
2_LANGUES - Faculté des langues	39	25,000%
4_LESLA - Faculté des lettres, sciences du langage et arts	32	20,513%
5_FDSP - Faculté de droit et science politique	7	4,487%
6_GHHAT - Faculté de géographie, histoire, histoire de l'art et tourisme	10	6,410%
7_FSEG - Faculté des sciences économiques et de gestion	8	5,128%
8_ICOM - Institut de la communication	2	1,282%
Ensemble	156	100%

1.3.2. Échantillon sur lequel a été réalisée l'enquête par observation

Au cours de l'année universitaire 2018-2019, nous avons effectué une année d'observation de cours qui se divisait en deux semestres. Le premier semestre, nous avons pu noter les caractéristiques de l'enseignement des langues en classe puis comparer les différentes méthodes pour enseigner les langues qu'utilisaient les enseignants chinois et français. Au cours de ce semestre, nous étions présente dans trois classes, dont une au département LEA, où une

⁵⁷ Rapport de Campus France : Synthèse des chiffres clés 2022

URL : <https://www.campusfrance.org/fr/ressource/synthese-chiffres-cles-2022> (Consulté le 01-10-2022)

enseignante chinoise donnait ses cours de traduction chinois-français pour des étudiants en année de licence L3. Les deux autres classes se trouvaient au Centre de langues du CIEF, où deux enseignantes françaises enseignaient la compréhension orale pour les étudiants de niveau B2.

Au second semestre, nos observations se sont portées sur deux classes du Centre de langues du CIEF. Ces deux classes (SC11 et SC12) avaient été choisies pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les étudiants de ces deux classes étaient des étudiants étrangers venant de différents pays, ce qui a fait que ces deux classes interculturelles correspondaient tout à fait à nos objectifs d'observation. Ensuite, les étudiants de ces deux classes avaient un niveau de français assez élevé (niveau B2-C1) et en théorie, ils devaient donc être plus à l'aise dans leurs communications et leurs interactions. Le troisième point est que les deux classes avaient le même professeur et que le contenu des classes était globalement le même, ce qui nous a facilité la comparaison du comportement des étudiants de ces deux classes. Nous avons observé ces deux classes pendant 8 séances (16 leçons au total) et constaté que, statistiquement, dans la plupart des séances suivies par ces deux classes, l'apprentissage coopératif et les interactions entre les étudiants dépassaient de plus de 50 % leur temps de présence en cours (graphique ci-dessous)

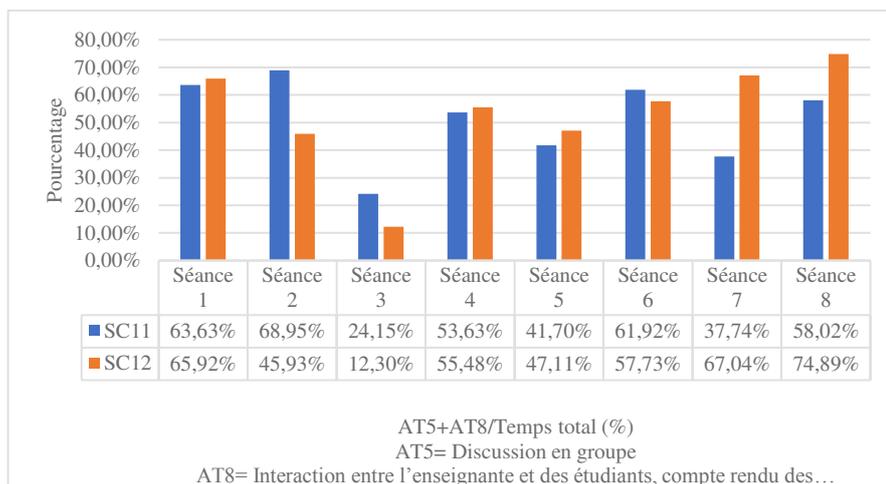


FIGURE 18- RÉPARTITION DU TEMPS DE DISCUSSION : ÉTUDIANT-ÉTUDIANT, ÉTUDIANT-ENSEIGNANT

Le tableau suivant donne le statut personnel (nom, nationalité, langue maternelle) des étudiants des deux classes que nous avons observées. Les étudiants de la classe SC11 suivaient un cours intensif. Les 14 étudiants de la classe se répartissaient comme suit : 8 étudiants chinois,

2 étudiants américains, 2 étudiants russes, une étudiante iranienne et un étudiant brésilien. Dans la classe SC12, les 18 étudiants suivaient un cours semi-intensif. La classe était composée de 3 américaines, 4 chinois, 4 colombiens, les autres venant de Bolivie, d'Indonésie, du Canada, du Mexique, d'Ukraine, du Chili et de Tunisie. Notons que la classe SC12 était bien diversifiée en termes de nationalités, alors que la classe SC11 était majoritairement composée d'étudiants chinois. Cette différence allait-elle avoir une incidence sur les rapports entre les étudiants, entre les étudiants et l'enseignante, et sur les performances des étudiants en classe ? Ce point sera développé plus tard dans notre analyse.

TABLEAU 14- INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR LES ÉTUDIANTS DES CLASSES OBSERVÉES

Classe	Code	Prénom	Pays	Langue
SC11	E01	André	Brésil	Portugais
SC11	E02	Sajedeh	Iran	Persan
SC11	E03	Margot	USA	Anglais
SC11	E04	Jackson	USA	Anglais
SC11	E05	Egor	Russie	Russe
SC11	E06	Xuecheng	Chine	Chinois
SC11	E07	Yuhan	Chine	Chinois
SC11	E08	Sixing	Chine	Chinois
SC11	E09	Jiaqiu	Chine	Chinois
SC11	E10	Juan	Chine	Chinois
SC11	E11	Xin	Chine	Chinois
SC11	E12	Mengnan	Chine	Chinois
SC11	E13	Ani	Russie	Russe
SC11	E14	Xiaosi	Chine	Chinois
SC12	E15	Cindy	USA	Anglais
SC12	E16	Melissa	USA	Anglais
SC12	E17	Diana	Bolivie	Espagnol
SC12	E18	Dewi	Indonésie	Indonésien
SC12	E19	Angela	USA	Anglais
SC12	E20	Aunya	Canada	Anglais
SC12	E21	Camilo	Colombie	Espagnol
SC12	E22	Juan Jose	Colombie	Espagnol
SC12	E23	Tonatiuh	Mexique	Espagnol
SC12	E24	David	Colombie	Espagnol
SC12	E25	Huaijun	Chine	Chinois
SC12	E26	Sana	Tunisie	Arabe
SC12	E27	Marina	Ukraine	Ukrainien
SC12	E28	Miguel	Colombie	Espagnol
SC12	E29	Yao	Chine	Chinois
SC12	E30	Chao	Chine	Chinois
SC12	E31	Constanza	Chili	Espagnol
SC12	E32	Yizhu	Chine	Chinois

1.3.3. Échantillon sur lequel a été réalisé l'enquête par entretien

En 2019, parallèlement aux observations du cours, nous avons également posé aux répondants des questions relatives à l'apprentissage coopératif interculturel en réponse aux phénomènes observés dans le cours. Nous avons de même interrogé des étudiants choisis au hasard, qui étudiaient déjà dans leurs spécialités, et des étudiants qui étudiaient dans d'autres centres linguistiques (Alliance Française par exemple). Au début de l'année 2023, 12 autres étudiants, qui avaient déjà entrepris des études de langues et des études professionnelles, ont été interrogés afin de comparer les différences entre l'apprentissage coopératif interculturel en classe de langue et en classe professionnelle. Voici dans l'ensemble leurs informations :

TABLEAU 15- INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR LES ÉTUDIANTS DES CLASSES OBSERVÉES

V01_Genre				V06_Niveau de compétence linguistique								
V02_Nationalité				V07_Déjà suivi les cours linguistiques en France								
V03_Etablissement 1				V08_Déjà suivi les cours professionnels								
V03(1)_Etablissement 2				V08(1) Cours linguistique et professionnel								
V04_Discipline				V09_Tutorat								
V05_Niveau de diplôme												
Individu	Date d'entretien	V01	V02	V03	V03(1)	V04	V05	V06	V07	V08	V08(1)	V09
E1	19/04/2019	H	USA	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E2	01/04/2019	F	USA	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E3	18/02/2023	H	Brésil	CIEF	ENSAL	Architecture	M2	C1-C2	Oui	Oui	Oui	Non
E4	13/05/2019	F	Russie	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E5	29/04/2019	H	Russie	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E6	22/02/2023	F	Chine	CIEF	Paris 8	Théâtre	M2	C1-C2	Oui	Oui	Oui	Non
E7	13/05/2019	F	Chine	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E8	20/02/2023	F	Bolivie	CIEF	Lyon2	Lettres et art-réalisateur	L3	C1-C2	Oui	Oui	Oui	Non
E9	25/03/2019	F	USA	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E10	29/04/2019	F	USA	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E11	28/03/2019	F	Tunisie	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E12	06/05/2019	F	Chine	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E13	01/04/2019	F	Indonésie	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E14	04/04/2019	H	Chine	CIEF				C1	Oui	Non	Non	Non
E15	02/05/2019	F	Corée du Sud	CIEF				B2	Oui	Non	Non	Non
E16	09/05/2019	F	Chine	CIEF				B2	Oui	Non	Non	Non
E17	06/05/2019	H	Chine	Alliance Française				B2	Oui	Non	Non	Non
E18	03/07/2019	H	Chine	Université de Montpellier 3		Economie	L3	C1	Non	Oui	Non	Non
E19	01/03/2021	F	Chine	Lyon2		Sciences de l'éducation	M2	C1	Non	Oui	Non	Non
E20	09/05/2022	F	Chine	Science Po		Politique internationale	L3	C1-C2	Non	Oui	Non	Non
E21	23/02/2023	F	Chine	Lyon2		Droit	L3	B2	Non	Oui	Non	Non
E22	23/02/2023	F	Chine	Lyon2	ESCP	Economie et commerce	M1	B2-C1	Oui	Oui	Oui	Non
E23	24/02/2023	F	Chine	Lyon2		Sciences de l'éducation	L3	C1	Oui	Oui	Oui	Oui
E24	20/02/2023	H	Chine	Lyon2		Sciences de l'éducation	L3	C1	Oui	Oui	Oui	Oui
E25	21/02/2023	F	Chine	Lyon2		Sciences de l'éducation	L3	B2-C1	Oui	Oui	Oui	Oui
E26	23/02/2023	F	Chine	Lyon2		Sciences de l'éducation	L3	B2	Oui	Oui	Oui	Oui
E27	23/02/2023	F	Chine	Lyon2		Sciences de l'éducation	L3	B2	Oui	Oui	Oui	Oui
E28	21/02/2023	F	Chine	Lyon2		Sciences de l'éducation	L3	B2	Oui	Oui	Oui	Oui
E29	23/02/2023	H	Chine	Lyon2		Sciences de l'éducation	L3	B2-C1	Oui	Oui	Oui	Oui

Comme le montrent les tableaux ci-dessous, nous avons interrogé au total 29 étudiants, soit 8 hommes et 21 femmes. Ils venaient de 8 pays différents (Chine, États-Unis, Brésil, Indonésie, Corée, Russie, Tunisie et Bolivie), et 18 d'entre eux (62,1%) étaient originaires de Chine. Parmi ces 29 étudiants, 16 venaient du centre de langues CIEF, un étudiant de l'Alliance Française, 10 de l'Université Lumière Lyon 2, une étudiante de Science Politique et un étudiant

de Montpellier III. Leur niveau de compétence linguistique allait de B2 à C2. Avant notre entretien, 14 d'entre eux n'avaient suivi que des cours de langue, 15 avaient suivi des cours professionnels et 11 avaient suivi, à la fois, des cours de langue et des cours professionnels.

TABLEAU 16- GENRE

V01_Genre

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
Femme	21	72,4
Homme	8	27,6
Ensemble	29	100,0

TABLEAU 17- NATIONALITÉS

V02_Nationalité

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
Bolivie	1	3,4
Brésil	1	3,4
Chine	18	62,1
Corée du Sud	1	3,4
Indonésie	1	3,4
Russie	2	6,9
Tunisie	1	3,4
USA	4	13,8
Ensemble	29	100%

TABLEAU 18- ÉTABLISSEMENTS

V03_Établissement 1

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
Alliance Française	1	3,4
CIEF	16	55,2
Lyon 2	10	34,5
Science Po	1	3,4
Université de Montpellier 3	1	3,4
Ensemble	29	100,0

TABLEAU 19- NIVEAU DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

V06_Niveau de compétence linguistique

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
B2	7	24,1
B2-C1	3	10,3
C1	15	51,7
C1-C2	4	13,8
Ensemble	29	100,0

TABLEAU 20- DÉJÀ SUIVI LES COURS PROFESSIONNELS

V08_Déjà suivi les cours professionnels

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
-----------	-----------	----------------

Non	14	48,3
Oui	15	51,7
Ensemble	29	100,0

TABLEAU 21- COURS LINGUISTIQUE ET PROFESSIONNEL

V08(1) Cours linguistique et professionnel

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
Non	18	62,1
Oui	11	37,9
Ensemble	29	100,0

2. Outils mis en œuvre pour conduire la recherche

L'intention, dans cette section, est d'aborder l'outil utilisé pour la construction des données. Comme il s'agit d'une recherche portant sur l'étude de la relation entre l'apprentissage coopératif interculturel et la compétence communicative langagière des étudiants étrangers, il nous faut, dans un premier temps, recueillir des données. Pour connaître, dans une classe interculturelle, les méthodes d'apprentissage et d'enseignement qui sont les plus acceptées par les étudiants de notre échantillon et qui influent sur la compétence communicative langagière, nous avons effectué une enquête par questionnaire, observation des cours et entretiens complémentaires.

2.1. Mise en place de l'enquête par questionnaire

Dans ce qui suit, nous allons présenter l'outil de questionnaire LimeSurvey utilisé dans la recherche, nos sources et nos références en vue de la conception puis de la mise en forme du questionnaire, le processus de distribution et de collecte des données, ainsi que les outils et méthodes statistiques utilisés pour analyser des données du questionnaire.

2.1.1. Conception du questionnaire et construction des questions

De la lecture de théories sur l'apprentissage coopératif, sur la compétence communicative en langues, l'éducation et l'apprentissage interculturels, et sur l'acquisition et l'apprentissage des langues, nous avons pu extraire, comme concepts fondamentaux pour la conception du questionnaire, les éléments fondamentaux de l'apprentissage coopératif, à savoir l'hétérogénéité, la responsabilité individuelle, les interactions individuelles, la compétence en coopération, le système de récompense, etc., de même que les éléments affectifs de

l'acquisition et de l'apprentissage des langues, à savoir l'attitude, la motivation, la confiance en soi, etc., et trois domaines concernant la compétence en communication interculturelle, à savoir la connaissance, l'attitude et la compétence, les compétences constituées la compétence communicative langagière, à savoir les compétences linguistiques, sociolinguistiques, discursives et stratégiques. Le FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), l'ECAS (English Classroom Anxiety Scale), l'AMBT (Attitude/Motivation Test Battery) et le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) ont été utilisés comme références pour analyser les éléments socio-affectifs de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère. Le questionnaire a été également élaboré à partir d'observations faites dans des classes, d'entretiens tenus avec les étudiants étrangers, de discussions annexes, sous couvert de la confirmation de mon directeur et de ma directrice de thèse. Ce questionnaire a été conçu pour permettre aux étudiants de réfléchir à leur processus d'apprentissage et de clarifier leurs objectifs d'apprentissage par le biais d'une auto-évaluation de leur apprentissage coopératif et de leurs compétences linguistiques. Notre questionnaire, composé 40 questions en tout, a été divisé en cinq groupes. Nous avons demandé aux étudiants quelques renseignements personnels, puis nous les avons interrogés sur leur apprentissage de la langue française, sur l'apprentissage coopératif de la langue française, sur leur comportement face à cet apprentissage, sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif et sur leur compétence communicative langagière dans le contexte interculturel. Le questionnaire comprenait des questions à réponse unique, à choix multiple et de classement. Certaines questions utilisaient le modèle de l'échelle de Likert. Le tableau ci-dessous détaille la structure de notre questionnaire.

TABLEAU 22- CONSTITUTION DU QUESTIONNAIRE

N°	Groupe	Contenu	Questions/codage
1	Information personnelle	Date de naissance, genre, nationalité, établissement, discipline, diplôme...	V01-V07
2	Apprentissage de la langue française	Intérêt, fréquence de parler le français, source de connaissance, difficulté d'apprentissage, comportement dans la classe...	V08-V20
3	Apprentissage coopératif de la langue française	AC dans le pays d'origine, efficacité, avantage, problème, le rôle du professeur, l'impression sur AC, comportement dans le groupe...	V21-V31
4	Comportement des étudiants et efficacité de AC	Intérêt d'apprentissage, appréhension de parler le français, autonomie...	V32- V35
5	Compétence communicative langagière dans le contexte interculturel	Amélioration des compétences, communication interculturelle, interaction sociale et émotion, auto-évaluation...	V36-V40

Formats/modalités des questions	Codage des questions
Questions d'échelle Likert	V09, V11, V19, V20, V26, V33, V34, V38, V39, V39(1)
Questions de choix multiple	V12, V14, V29(1), V29(4)
Questions de classement	V13, V23, V36

2.1.2. Format des questions selon une échelle de Likert

Pour évaluer la perception qu'ont les étudiants sur l'apprentissage coopératif, et chercher les facteurs qui pourraient agir sur cette communication, il nous fallait un outil pour enquêter permettant, à la fois, d'explicitier les différentes opinions des étudiants étrangers, puis de comparer leurs réponses. C'est l'échelle de Likert qui a donc été choisie, car son utilisation, bien adaptée à notre étude, était parfaitement en mesure d'en faire ressortir les traits intéressants.

Une échelle de Likert, du nom du psychologue américain Rensis Likert (1903-1981), est un outil qui permet de mesurer les différents comportements humains, et que l'on utilise fréquemment dans les questionnaires psychométriques. Sur cette échelle, la personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une proposition ou d'un énoncé. On a volontiers recours à l'échelle de Likert en psychologie sociale et clinique, dans les sciences de gestion, notamment en marketing, dans les sondages, etc.

Cette échelle évalue le comportement d'un individu en proposant des choix de réponses allant d'un extrême à l'autre. Par exemple, de « Pas du tout probable » à « Extrêmement probable ». Nous remarquons là qu'il s'agit d'une méthode qui renvoie à la description détaillée d'un avis personnel. À l'inverse d'une simple question binaire qui n'autorise que deux réponses, comme oui ou non, l'échelle de Likert nous autorise à dégager différents degrés d'opinion. Cet outil se révèle donc particulièrement utile pour des sujets sensibles et délicats à traiter. Une des caractéristiques importantes de l'échelle de Likert est sa symétrie par rapport à une position centrale, ou modalité neutre, communément appelée « ni-ni », qui peut être formulée de plusieurs façons différentes comme, par exemple : « Ni en accord ni en désaccord » ou « Sans opinion ». L'échelle compte, le plus souvent, cinq à sept gradations, mais peut en comprendre de trois à une dizaine en fonction de la précision recherchée. Nous pouvons de même trouver des échelles d'attitude contenant un nombre pair de modalités, ce qui tend à forcer le choix du répondant. Parfois, l'échelle inclut la possibilité d'une réponse comme « Ne sait pas » ou « Non concerné » mais avec le risque d'obtenir, dans ce cas, un nombre élevé de non-réponses.

Lors de l'exploitation des résultats, la possibilité nous est également donnée de modifier numériquement l'échelle en associant un nombre à chaque réponse.

Par l'addition de ces nombres, nous pouvons, par exemple, calculer des moyennes, mais nous pouvons aussi affiner notre étude, et en tirer des conclusions très détaillées, car les échelles de Likert sont additives. En formulant une question sur ce type d'échelle pour chacun des aspects d'un cas précis, puis en additionnant les nombres associés aux différentes réponses obtenues, nous pouvons obtenir des valeurs synthétiques extrêmement intéressantes concernant le cas étudié.

L'échelle contient en général, comme il a été dit, cinq ou sept choix pour les réponses, qui permettront de nuancer le degré de l'accord. Par exemple :

1. Tout à fait d'accord
2. D'accord
3. Ni d'accord ni en désaccord
4. Pas d'accord
5. Pas du tout d'accord

Pour les échelles impaires, le niveau central permet de n'exprimer aucun avis, tandis que les échelles paires, par exemple à quatre modalités, sont dites « à choix forcé ». À chaque réponse, il est possible d'attribuer une valeur numérique, positive ou négative, qui va permettre un traitement quantitatif des données débouchant, par exemple, sur des calculs de moyennes et d'écart-types pour les réponses données par l'échantillon interrogé.

2.1.3. Aide du Logiciel LimeSurvey pour construire et diffuser un questionnaire

Le logiciel bureautique LimeSurvey est la plateforme de collecte de données de l'Université Lyon 2. Cet outil nous a permis d'éditer le questionnaire, de le traduire, puis de le distribuer en ligne, de le partager et de le télécharger. Sur LimeSurvey, les questions ont été regroupées, et le questionnaire a pu être prévisualisé. En outre, les utilisateurs pouvaient utiliser ce logiciel pour une analyse simple des données collectées et exporter les données générées via SPSS ou EXCEL, pour une analyse plus approfondie au moyen d'un logiciel statistique plus spécialisé.

Nous avons réparti les questions en cinq groupes : « Informations personnelles », « Questions sur l'apprentissage du français », « Perception des étudiants sur l'apprentissage

coopératif », « Comportement des étudiants et l'efficacité de l'apprentissage coopératif », et « Évaluation des compétences linguistiques ». Nous avons ensuite traduit le questionnaire ainsi conçu en trois langues, à savoir français, anglais et chinois. Les étudiants ont pu, de la sorte, choisir la langue qu'ils maîtrisaient le mieux pour y répondre, et cela nous a facilité la collecte des données.

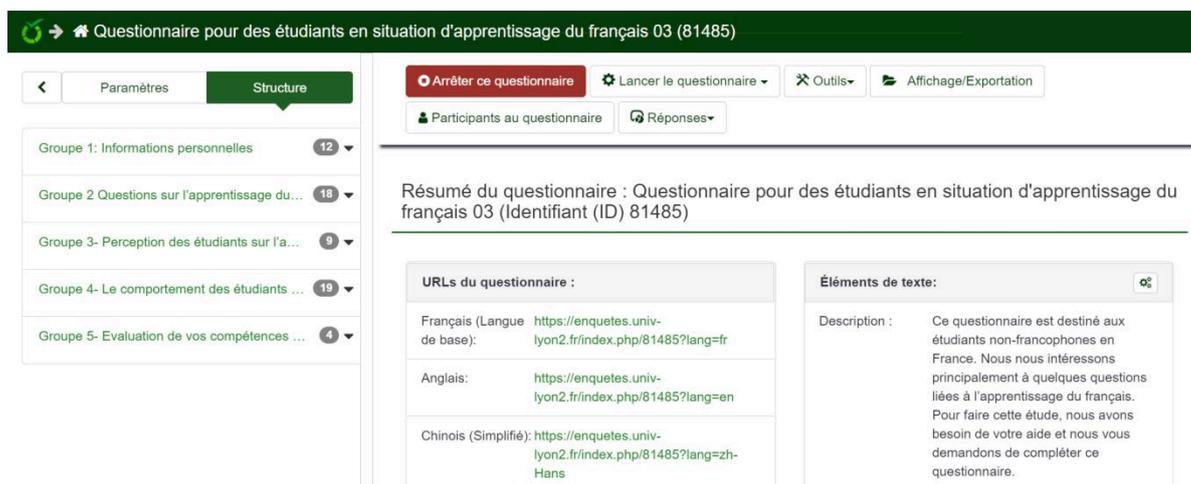


FIGURE 19- PLATEFORME LIMESURVEY POUR LA CONCEPTION DU QUESTIONNAIRE

2.1.4. Distribution du questionnaire et collecte des réponses aux questions

Une fois le questionnaire préparé, six étudiants étrangers ont été contactés pour le tester. Nous avons pu ainsi apporter les modifications et les corrections nécessaires aux questions qui avaient été identifiées, puis distribuer le questionnaire. L'élaboration du questionnaire a duré environ six mois, de janvier à juillet en 2019. Nous avons utilisé les outils réseaux en ligne que sont WeChat et Facebook pour le diffuser, contacter les bureaux internationaux du CIEF et de Lyon 2, et également envoyer ce questionnaire par courriel. Nous sommes également passée dans plusieurs classes du CIEF et de l'Alliance Française pour mobiliser les étudiants à remplir le questionnaire. Au CIEF, à l'Université catholique et à l'Alliance Française, les étudiants ont été invités à remplir le questionnaire sur place et leurs réponses ont été enregistrées.

2.2. Mise en place de l'enquête par observation contrôlée

L'observation en classe a été menée sous différentes formes : enregistrement, analyse et examen des performances autant des étudiants que des enseignants. Elle a exigé de l'observateur qu'il collecte, soit par une expérience personnelle (l'écoute et la vue), soit à l'aide d'outils (caméra, audio-stylo, etc.), puis qu'il étudie, les informations provenant directement

ou indirectement de la classe dans un but précis qu'il s'était assigné. L'observation de la classe nous a ainsi permis d'en apprendre beaucoup, notamment sur les apprenants, les enseignants, le contenu de l'enseignement, les stratégies d'enseignement, la langue, l'interaction et le matériel pédagogique. En observant et en analysant les activités en classe, nous pouvions aider les enseignants à identifier et à résoudre les problèmes relatifs à l'enseignement en temps réel, ce qui rendait l'enseignement plus efficace. L'observation d'événements ou de comportements imprévus, nous a permis de remettre en question, voire de reformuler notre hypothèse et la problématique posée. (Van Campenhoudt et al., 2017, p.248)

Du 4 mars au 13 mai 2019, une étude des leçons a été menée, dans deux classes de niveau C1, durant tout un semestre. Dans l'observation de ces deux classes, notre attention s'est en particulier fixée sur les stratégies d'enseignement, les interactions entre les étudiants, et les interactions entre les étudiants et les enseignants. (Voir tableau ci-dessous).

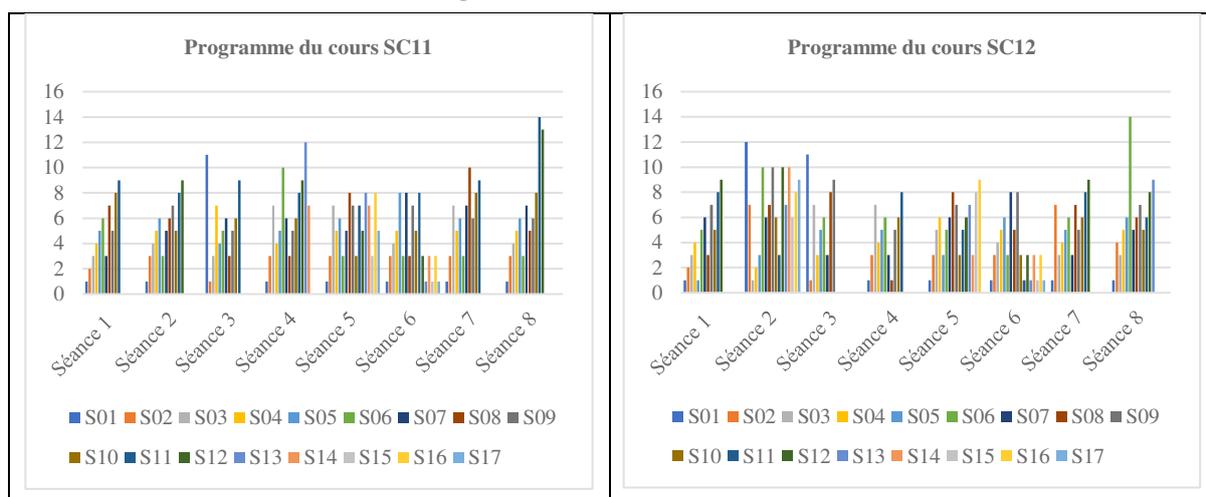
À chaque séance, avant le début du cours, la date, l'heure et le nombre d'étudiants présents étaient notés, et les étudiants étaient anonymisés par l'attribution d'un code : E1, E2, E3, etc. afin de faciliter notre observation. L'enregistreur nous a été très utile pour conserver la parole des enseignants et des étudiants. Le discours de l'enseignant nous éclaire, en effet, sur les méthodes d'enseignement utilisées, et nous renseigne sur ses instructions données à ses étudiants, sur ses expressions utilisées et sur la façon dont il communique avec eux. L'enregistrement des discussions entre étudiants dans les groupes, et leurs propos tenus en classe, a aidé à analyser leurs différents comportements lorsqu'ils collaboraient, la fréquence des prises de parole, leurs performances en classe. Le contenu de chaque enregistrement a été retranscrit après chaque séance. Réussir à identifier les mots prononcés et les accents des étudiants n'a pas été souvent chose aisée pour notre étude, mais finalement nous avons pu tout assembler avec nos observations menées en classe et être en mesure d'analyser toutes les données recueillies.

TABLEAU 23- PLANNING DE L'OBSERVATION EN CLASSE

Objet	Étudiants étrangers et enseignant
Contenu	1- Méthodes d'enseignement et d'apprentissage 2- Interaction étudiant-étudiant, étudiant-enseignant 3- Phénomènes imprévus mais typique 4- Le comportement des étudiants dans le groupe
Méthode et outil	1- Ecouter et voir les acteurs 2- Prendre la note sur l'ordinateur

	3- Enregistrer avec audio-stylo 4- Transcription le discours
Difficultés	1- Chercher des classes et des étudiants à observer 2- Autorisation d'observer et d'enregistrer le cours 3- Comprendre le discours des étudiants ayant l'accent fort
Objectif	1- Observer les performances des étudiants dans l'apprentissage coopératif interculturel 2- Explorer les facteurs qui influencent l'apprentissage coopératif interculturel 3- Analyser les difficultés des étudiants lors de l'apprentissage coopératif interculturel 4- Analyser les avantages de l'apprentissage coopératif interculturel 5- Est-ce que ACI influence la fréquence de prendre la parole, la motivation, la confiance en soi, l'attitude (d'apprendre la langue française et de coopération) ? 6- Est-ce que ACI influence la compétence linguistique ? (Grammaire, orthographe...) 7- Est-ce que ACI influence la stratégie de communication ? 8- Est-ce que ACI influence la conscience interculturelle ?

Au CIEF, l'observation s'est faite sur deux classes durant 8 séances (16 leçons au total). Ces deux classes avaient la même enseignante qui s'était engagée dans des activités pédagogiques variées. Le contenu des cours, dans ces deux classes, était plus ou moins identique, et le nombre d'activités proposées par elle était à peu près le même dans la plupart des séances, comme le montre la figure ci-dessous.



- 1= Introduction du sujet et explication des questions, des mots inconnus
- 2= Laisser les étudiants relire des questions
- 3= Ecouter l'enregistrement
- 4= Attribution de groupe par enseignante
- 5= Discussion en groupe
- 6= Professeur circule dans la classe en répondant les questions
- 7= Des remarques et des consignes de l'enseignante
- 8= Interaction entre l'enseignante et des étudiants, compte rendu des réponses
- 9= Conclusion
- 10= Rédaction de la réponse tout seul
- 11= Compte rendu du contrôle continu
- 12=Expérience et méthode partagée
- 13=Court métrage
- 14= Consignes de l'examen

FIGURE 20- PROGRAMME DU COURS DE DEUX CLASSES OBSERVÉES

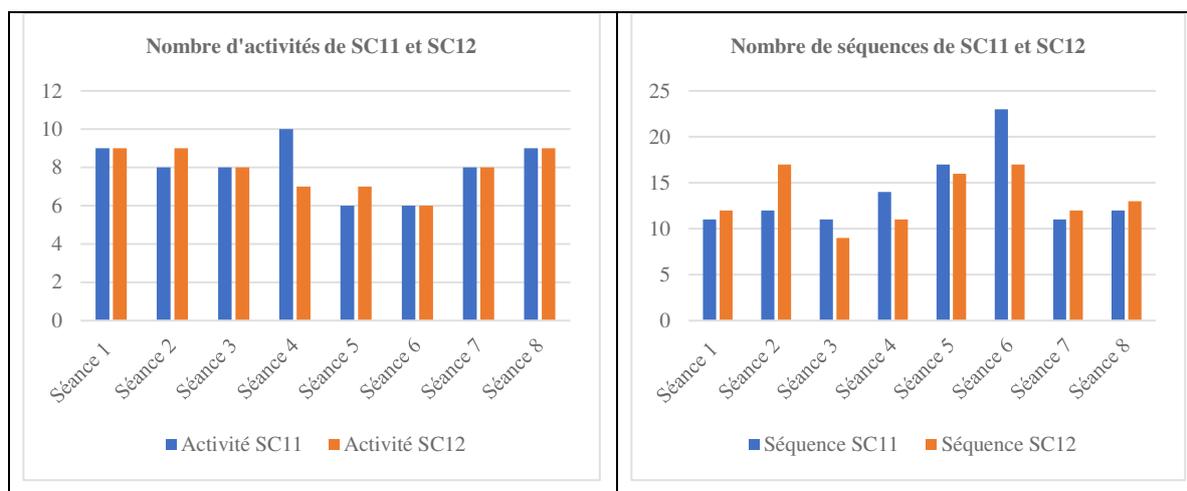


FIGURE 21- NOMBRE D'ACTIVITÉS ET NOMBRE DE SÉQUENCES DANS LES CLASSES OBSERVÉES

Nous avons noté que, dans ces deux classes, d'un point de vue statistique et dans la plupart des séances, les discussions en groupe et les interactions étudiant-étudiant, étudiant-enseignante dépassaient les 50 % du temps imparti pour le cours. (Voir la figure ci-dessous)

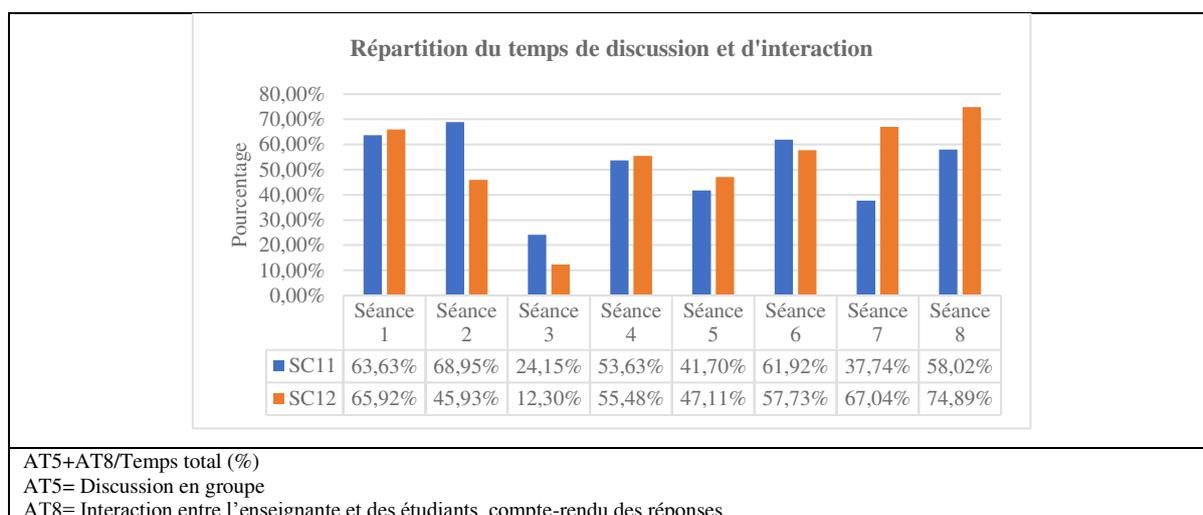


FIGURE 22- RÉPARTITION DU TEMPS DE DISCUSSION : ÉTUDIANT-ÉTUDIANT, ÉTUDIANT-ENSEIGNANTE

2.3. Mise en place de l'enquête par entretien

Un entretien est une méthode économique, un mode d'investigation, via un recueil de données, dont le but est de comprendre les performances, l'attitude, la perception des personnes interrogées. La méthode de l'entretien est utilisée dans plusieurs domaines et présente différents types et caractéristiques. En psychologie, par exemple, l'entretien est souvent centré sur le client. En sociologie, le chercheur, qui a une orientation et un objectif de recherche bien

défini, demandera d'effectuer des entretiens qui seront menés dans un temps limité. (Paugam, 2012, p.115-116) En Sciences de l'éducation, l'enquête par entretien diffère de la communication quotidienne. Il s'agit là d'un entretien de recherche, c'est-à-dire d'une conversation ciblée, planifiée et préparée. L'entretien est mené sous forme de questions-réponses, au cours duquel la personne interrogée écoute avant de parler, et les informations sont obtenues par communication verbales entre l'enquêteur et l'interviewé.

Dans notre recherche, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs à deux étapes, qui nous ont permis de compléter les analyses quantitatives par questionnaire (les entretiens en 2023), et d'expliquer certains phénomènes basés sur les analyses qualitatives par observation (les entretiens en 2019).

L'idée de base de cette étude est de mener des entretiens individuels avec des étudiants internationaux venus en France afin de comprendre leur point de vue sur l'apprentissage coopératif et l'apprentissage coopératif interculturel, et d'explorer comment l'apprentissage coopératif interculturel a affecté leur compétence linguistique et leur compétence de communication interculturelle. Ces entretiens individuels commencent toujours par une présentation, faite par l'enquêteur, d'informations personnelles le concernant. L'étudiant était ensuite interrogé sur les points suivants : sa perception de l'apprentissage coopératif, l'efficacité de l'apprentissage coopératif, dans le cas où des groupes avaient été constitués, le nombre de personnes dans son groupe, leurs comportements et le sien, le tutorat, etc. Ce qui suit est la grille d'un tel entretien.

TABLEAU 24- GRILLE D'UN TEL ENTRETIEN

Présentation de l'interviewer	
Bonjour je m'appelle Xin ZHANG, Je réalise une enquête pour ma thèse, et je suis là pour m'informer sur le ressenti de la population à propos de l'apprentissage coopératif interculturel La durée de cet entretien n'excédera pas 30 min. Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions les thèmes suivants : la perception de l'apprentissage coopératif (interculturel), l'efficacité de l'apprentissage coopératif (interculturel), les membres de groupe, votre comportement... En ayant ces thèmes en tête...	
您好我是张欣, 我目前在做有关我博士论文的调研以了解学生对于跨文化合作学习的感受 此次访谈将不超过 30 分钟 在访谈中我们将讨论以下主题: 对于(跨文化)合作学习的看法,(跨文化)合作学习的效果,小组成员,您的表现等.....请牢记这些主题.....	

Informations	Nom et prénom
--------------	---------------

personnelles	Niveau d'étude	
	Discipline	
	Niveau de compétence linguistique	
Perception de l'apprentissage coopératif	1. Quand on parle de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage coopératif interculturel, à quoi pensez-vous ? Qu'est-ce que cela représente pour vous ?	
	1. 当我们提到合作学习和跨文化合作学习时，您会想到什么，对于您来说它代表什么？	
	1.1 Selon vous, quels sont les points forts de l'apprentissage coopératif interculturel ?	
	1.1 对于您来说，跨文化合作学习有哪些优势？	
	1.2 Selon vous, quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans l'apprentissage coopératif interculturel ?	
	1.2 Selon vous, 在跨文化合作学习中您会遇到哪些困难？	
	1.3 Pensez-vous qu'il existe une différence entre l'apprentissage coopératif dans une classe de langue et celui dans une classe universitaire ? (Par exemple : fréquence d'utilisation de l'apprentissage coopératif par enseignant)	
	1.3 您认为跨文化合作学习在语言课堂和专业课是有区别的吗？（例如：教师使用跨文化合作学习的频率等等）	
	1.4 Pensez-vous que l'apprentissage coopératif interculturel a un impact sur l'amélioration de la compétence linguistique et de la compétence en communication, et pourquoi ?	
	1.4 您认为跨文化合作学习对于语言能力和交际能力的提高是有影响的吗？为什么？	
	1.5 L'apprentissage coopératif à long terme (synthèse) ou à court terme (discussions en classe), lequel des deux améliorera le plus votre compétence linguistique ?	
	1.5 长时的合作学习（写综述）或者短时的合作学习（课堂讨论），您认为哪个更能够提高语言能力？	
	Efficacité de l'apprentissage coopératif	2- D'après votre propre expérience, dans quelles circonstances pensez-vous que l'on puisse dire que l'apprentissage coopératif est efficace et est une réussite ? (Nombre des membres de groupe, assiduité et sincérité des partenaires, relation et ambiance au sein de groupe, support de l'enseignant)
		2- 根据您的经验，在什么情况下您认为我们可以说合作学习是有效或者成功的？（成员人数，伙伴的勤奋和严谨，小组中成员的关系和氛围，教师的支持）
		2.1 Racontez-nous votre expérience unique de l'apprentissage coopératif
2.1 请讲述一次合作学习中难忘的经历		
2.2 Quel rôle l'enseignant pourrait-il jouer dans l'apprentissage coopératif ? Et votre attente ?		
2.2 您认为教师在合作学习中应该扮演怎样的角色？		
Les membres de l'apprentissage coopératif	3- Préférez-vous travailler seul ou en groupe, et pourquoi ?	
	3- 您更喜欢自己学习还是小组学习，为什么？	
	3.1 Dans un groupe, préférez-vous travailler en binôme, à trois ou à plus ? Quel serait, selon vous, l'effectif optimal du groupe pour bien travailler ensemble ?	
	3.1 在小组中，您更喜欢两人小组，还是三人以上的多人小组？您认为在小组中，多少人一起工作是最佳的？	
	3.2 Avec qui préférez-vous être en apprentissage coopératif, et pourquoi ? (Francophones, non-francophones, compatriotes)	
	3.2 您更喜欢和谁在一起进行合作学习？为什么？（说法语的人，不说法语的人，同胞）	
	3.3 Avec qui faites-vous souvent de l'apprentissage coopératif, et pourquoi ? (Francophones, non-francophones, compatriotes)	
	3.3 您经常和谁在一起进行合作学习，为什么？（说法语的人，不说法语的人，同胞）	
	3.4 Interactions et communications hors de la classe avec les membres du groupe ?	
	3.4 您和组员在课外有互动和交流吗？	
	3.5 Quand vous n'êtes pas satisfait de la performance d'un membre du groupe, ou que vous n'êtes pas d'accord avec ses idées, restez-vous calme ou engagez-vous directement la discussion avec lui ?	
	3.5 当您对于小组成员的表现不满意时，或者您对他的观点不赞成时，您会保持沉默还是直接向对方提出来？	
3.6 Expliqueriez-vous à l'enseignant votre mécontentement à l'égard d'un membre du groupe ? Pourquoi ?		
3.6 您会向教师抱怨您对组员的不满吗？为什么？		
Votre comportement	4- Quel est votre comportement dans le groupe et en classe (parler spontanément, anxiété, etc.), et pourquoi ce comportement ?	
	4- 您在小组中的表现以及在课堂中的表现怎样？为什么？	
	4.1 Êtes-vous autonome quand vous apprenez le français ? À quoi est liée cette autonomie ?	
	4.1 您是否有学习法语的自主性，您认为这种自主性与什么有关？	
Tutorat	5- Combien de personnes y a-t-il dans votre groupe, et quelles sont leurs nationalités ?	
	5- 在您的小组中有多少人，他们的国籍？	

	5.1 Pensez-vous que le tutorat est aussi de l'apprentissage coopératif ?
	5.1 您认为 tutorat 也是合作学习的一种吗？
	5.2 Racontez-nous votre préparation pour chaque séance de tutorat Avez-vous rencontré des difficultés ou obtenu des résultats dans le processus de préparation ?
	5.2 讲述一下您在每节 tutorat 准备的过程 您有遇到哪些困难，有哪些收获？
	5.3 Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées au cours du tutorat (pour la communication), et quels sont les bénéfices que vous en avez retirés ?
	5.3 您在 tutorat 课上有遇到哪些困难？会有哪些收获？
	6- Avez-vous d'autres choses à nous dire concernant l'apprentissage coopératif (interculturel) ?
	6- 您是否还有其他关于（跨文化）合作学习的内容进行补充？

3. Cadres théoriques et outils d'aide aux traitements et à l'analyse des données

Dans les sections suivantes seront présentés les différents outils et logiciels d'analyse qui ont été utilisés après la collecte des données, et qui ont aidé à simplifier le processus d'analyse de ces données. Différentes méthodes d'analyse, tant quantitatives que qualitatives, ont été employées pour permettre à notre analyse d'être la plus efficace et efficiente possible.

3.1. Logiciel SPAD 9.2

Ce logiciel SPAD [Système Portable d'Analyse des Données] est un logiciel de traitement de données acquis par l'Université Lyon 2. Il intègre les fonctions Saisie, Collecte et Analyse de données qualitatives, quantitatives et textuelles. Ce logiciel nous a permis d'importer toutes les données recueillies dans une feuille EXCEL en vue d'une analyse et d'un traitement ultérieur. En analyse quantitative, le logiciel SPAD permet de réaliser une analyse grossière des réponses aux questions, une analyse de croisement de deux ou plusieurs variables, des tests d'indépendance, etc. En analyse qualitative, nous pouvons l'utiliser pour analyser le vocabulaire et les phrases d'un contenu textuel afin de trouver des informations valides et critiques dans les réponses.

3.2. Logiciel statistique SPSS

Présentons le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), un outil utilisé pour l'analyse statistique, et son mode d'emploi. Cet outil est programmé pour mener des analyses statistiques dans la sphère des sciences sociales. Il est également utilisé dans la recherche de marchés en économie, dans les domaines de la santé et de l'éducation, dans les entreprises d'enquêtes, les gouvernements, les organismes de commercialisation, etc. En plus

de l'analyse statistique, la gestion des données, comme la sélection de cas, le remaniement de fichiers, la création de données dérivées et la documentation de données grâce à un dictionnaire de métadonnées stocké dans le fichier de données, sont parmi les fonctionnalités de cet outil.

Le logiciel SPSS embrasse les méthodes statistiques suivantes :

- Statistiques descriptives : Tableaux croisés, fréquences, descriptifs, exploration, statistiques de ratio descriptif
- Statistiques bivariées : Moyennes, t-test, ANOVA, corrélation (bivariée, partielle, distances), tests non paramétriques
- Préviation des résultats numériques : Régression linéaire
- Prédiction pour identifier les groupes : Analyse des facteurs, analyse par grappes (en deux étapes, K-means, hiérarchique), discriminant

3.3. Cadre théorique de l'Analyse statistique implicative et le logiciel CHIC

Pour simplifier nous dirons que le cadre théorique de l'Analyse statistique implicative (ASI) contient un ensemble de méthodes d'analyse conçu, dans les années 80, par Régis Gras, professeur à l'université de Nantes. Il s'agit de rechercher des relations non-symétriques entre des variables. Le développement de ce cadre théorique n'a cessé de se poursuivre sous l'impulsion de son fondateur Régis Gras accompagné par de nombreux chercheurs (Régis et al. 2019, 2021), (Gras, 2018) (Gras et al. 2017). À l'aide du logiciel CHIC 7.0 – Classification Hiérarchique, Implicative et Cohésitive (Couturier & Gras, 2005, p.679-684), nous avons réalisé une analyse des données au moyen de diverses méthodes statistiques, à savoir coefficient de variation, coefficient de corrélation, analyse des similarités, analyse statistique implicative entre variables et classes de variables, pour croiser sujets et variables qualitatives ordinales, c'est-à-dire des variables modales, pour traiter la plupart des problèmes numériques et graphiques nécessaires à l'usage de la méthode ASI.

Partie 3 : Approches épistémologique et méthodologique des traitements et des analyses des données construites.

Interprétation et discussion des résultats

Dans cette partie, une présentation générale de notre échantillon est indispensable pour nous mener à l'analyse des facteurs qui sous-tendent les compétences linguistiques communicatives interculturelles, de la manière dont l'apprentissage coopératif interculturel affecte ces facteurs et des éléments qui rendent l'apprentissage coopératif interculturel plus efficace. Cela nous permettra de vérifier nos hypothèses en répondant à notre problématique. Sur la base des informations obtenues à partir de l'analyse, nous discuterons de la façon de rendre plus efficace l'apprentissage coopératif interculturel en ce qui concerne les enseignants, les étudiants et les dispositions des programmes d'études afin d'améliorer les compétences en langue française des étudiants étrangers.

1. Retour sur la fiabilité et la validité du questionnaire à partir des traitements réalisés à l'aide du logiciel SPSS

Développons les raisons qui ont poussé à recourir au logiciel SPSS pour tester la fiabilité et la validité du questionnaire. La confiance que nous mettons dans l'exactitude des résultats d'une étude repose sur notre assurance que le questionnaire a mesuré méthodiquement et correctement ce qu'il prétendait mesurer lorsqu'il a été rédigé. Pour résumer, un bon questionnaire doit être à la fois valide et fiable.

La fiabilité indique le degré de cohérence du fonctionnement du questionnaire. Il existe trois méthodes pour contrôler cette fiabilité.

La première consiste à examiner la fiabilité test-retest du questionnaire, à savoir la capacité du questionnaire à donner des résultats similaires lorsqu'il est donné à la même personne à deux reprises différentes. Plus le questionnaire est fiable, plus la corrélation entre les résultats sera élevée.

La deuxième consiste à examiner la fiabilité inter-observateur. Le même sujet est évalué par deux enquêteurs qui utilisent le même questionnaire. Les résultats seront bien corrélés si le questionnaire présente une bonne fiabilité inter-observateur.

La troisième examine la cohérence du questionnaire, à savoir la mesure dans laquelle un sujet répond à des questions similaires d'une manière similaire.

La fiabilité peut être déterminée par les tests suivants :

- Cronbach Alpha (pour un test de cohérence interne utilisant des charges égales ou moyennes) - le coefficient de l'Alpha doit généralement être $> 0,7$
- Fiabilité composite (utilisant des charges réelles) - en général $> 0,7$ et des valeurs supérieures à celles respectives de Cronbach Alpha
- Test-retest Méthode de fiabilité
- Méthode de fiabilité de la forme parallèle
- Méthode de fiabilité Split-Half
- Inter-item Consistency Reliability Method

Rappelons ci-après les questions de l'échelle de Likert pour lesquelles nous avons utilisé le logiciel SPSS en vue de leur analyse : V09, V11, V19, V20, V26, V33, V34, V38, V39, V39(1), V40.

Pour mes recherches, j'ai choisi la première méthode pour tester la fiabilité de mon questionnaire et utilisé le logiciel SPSS qui a produit plusieurs tableaux différents. Le premier tableau intéressant à exploiter est le tableau statistique de la fiabilité qui fournit la valeur réelle de l'Alpha de Cronbach.

Le Tableau ci-dessous montre que la valeur de l'Alpha de toutes les questions est supérieure à 84%. La valeur de l'Alpha de Cronbach est égale à 84% sur la question des « avantages de l'apprentissage coopératif », et est supérieures à 86,7% sur la question des « communications interculturelles et émotions ».

TABLEAU 25- FIABILITÉ STATISTIQUE DES QUESTIONS SOUS LE FORMAT D'ÉCHELLE DE LIKERT

Dimension	Questions	Alpha de Cronbach	N d'éléments
Perception de l'avantage d'AC	V26, V33	0.840	7
Questions sur la communication interculturelle et émotion	V9, V11, V19, V20, V34, V38, V39, V40	0.867	36
Total		0.846	43

Nous observons là une forte homogénéité qui démontre que ce questionnaire est suffisamment fiable. Nous avons procédé ensuite à une analyse des facteurs, et les résultats ont été les suivants (Voir tableau ci-dessous). La valeur de KMO est égale à $0,770 > 0,6$, la valeur

de KMO pour les questions sur la perception et les avantages de l'AC est égale à 0,88, la valeur de KMO pour les questions sur les communications interculturelles et les émotions est égale à 0,851. J'en ai déduit que la validité de ce questionnaire était plus que bonne de sorte que j'ai pu utiliser l'analyse factorielle pour l'analyse suivante.

TABLEAU 26- KMO ET BARTLETT'S TEST DES QUESTIONS DE L'ÉCHELLE DE LIKERT

Dimension	Questions	Indice KMO et test de Bartlett	Sig	N d'éléments
Perception de l'avantage d'AC	V26, V33	0.88	<0,001	7
Questions sur la communication interculturelle et émotion	V9, V11, V19, V20, V34, V38, V39, V40	0.851	<0,001	36
Total	Questions ci-dessus	0.770	<0,001	43

L'analyse factorielle, à savoir la réduction des dimensions par le logiciel SPSS sur toutes les questions de l'échelle de Likert, ayant été effectuée, nous constatons que ces 38 items sont catégorisés selon 11 dimensions. Il convient de noter que le tableau ci-dessous n'est qu'une catégorisation préliminaire de toutes les questions et sera analysé plus en détail dans l'étude suivante.

TABLEAU 27- ANALYSE FACTORIELLE INITIALE DE TOUTES LES QUESTIONS AU FORMAT DE L'ÉCHELLE DE LIKERT

Dimension	Questions	N d'éléments
Perception de l'avantage d'AC	V26, V33	7
Dimension affective de communication interculturelle	V39_2,3,4,5,6,7,8	7
Connaissances de communication interculturelle	V38_1,2,3,4	4
Intérêt d'apprentissage	V9, V11_1	2
Volonté de communication interculturelle	V39_9,10,11	3
Conscience interculturelle	V38_8,9,11	3
Expression et langage corporel	V38_5,6	2
Sentiment d'anxiété	V39(1)	2
Développer seul(e) mon intérêt pour les arts (musique, sport, peinture, etc.) dans le but comprendre les différentes autres cultures.	V38_12	1
Éviter les sujets qui concernent la vie privée	V38_10	1
Chercher à ajuster mon comportement aux locuteurs francophones	V39_1	1
Compétence générale	V40	5
Sans dimension (valeur absolue inférieure à 0,50)	V20, V34, V11_2, V38_7, V19	5
Total	Questions ci-dessus	43

2. Description de la configuration générale de l'échantillon

Dans ce qui suit, nous aborderons la configuration générale de l'échantillon permettant une description de la situation générale des étudiants interrogés, y compris relativement aux difficultés rencontrées lorsqu'ils apprennent la langue française, leurs performances en classe et leurs habitudes prises dans cet apprentissage. Ils seront un point de référence important pour l'analyse qui suit.

2.1. Sources des connaissances dans l'apprentissage de la langue française

Étudier les sources des connaissances nous permet de mieux comprendre comment les étudiants apprennent au quotidien. Avec le développement des technologies et l'évolution de la communication, l'accès des étudiants aux informations et aux connaissances ne se limite pas à la salle de classe. Les médias, internet, les plateformes MOOC (Massive Open Online Course), l'entourage, les livres, etc., sont autant de possibilités, pour les étudiants, à enrichir leur savoir et à développer leurs connaissances en langue française.

Sur cette question des sources, question à choix multiple, 69 étudiants y ont répondu et nous avons obtenu 133 réponses. 40% des réponses sur « leurs connaissances en langue française venait d'un ou de plusieurs professeurs ». 41% des réponses évoquent que leurs connaissances venaient de la lecture d'ouvrages demandée par le ou les professeurs. Et 19% des réponses sont activées en disant que les connaissances des répondants venaient d'autres étudiants de la classe (voir la figure ci-dessous).

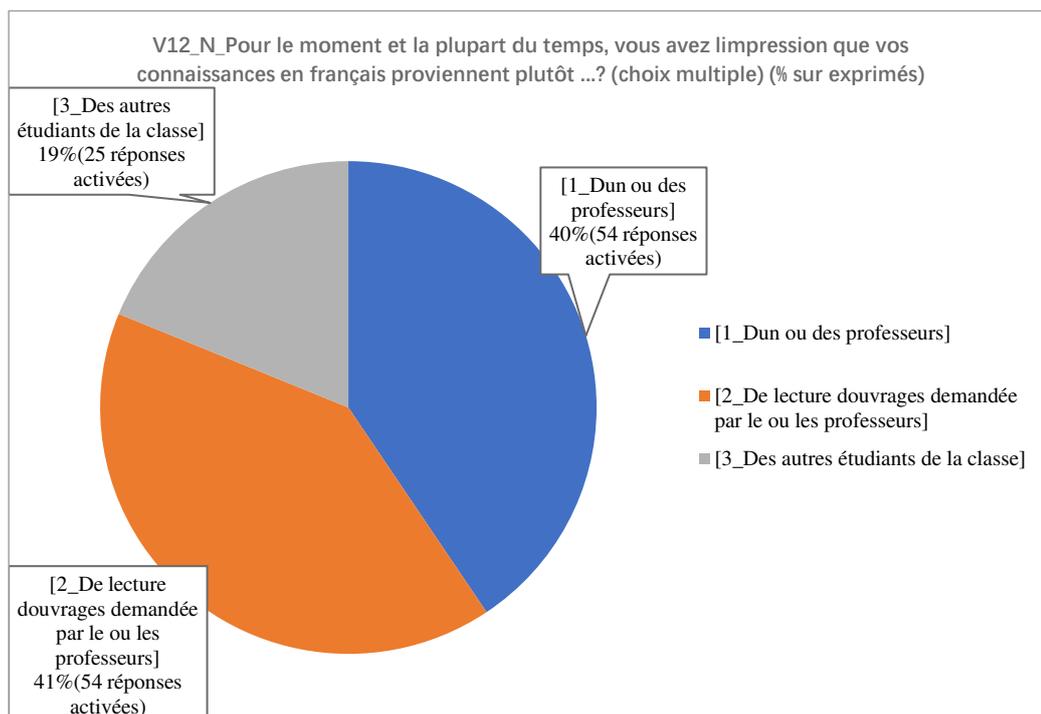


FIGURE 23- SOURCES DES CONNAISSANCES POUR APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE

Ces résultats soulignent l'importance du rôle de l'enseignant dans le processus de l'apprentissage de la langue française, et reflètent également la dépendance des étudiants vis-à-vis de leurs professeurs dans leurs études. Les étudiants ont également mentionné d'autres sources, notamment la lecture, les actualités, les amis, la radio, les séries télévisées, les applications mobiles, les professeurs étrangers, etc. (Voir la figure ci-dessous). Bien qu'il existe de nombreuses sources et nombre de moyens différents pour apprendre une langue, la salle de classe reste, malgré tout, le meilleur et principal endroit pour cet apprentissage. La structure du cours proposée par l'enseignant et le comportement des étudiants en classe ont un impact certain et non négligeable sur l'apprentissage des langues.



FIGURE 24- AUTRES SOURCES DE CONNAISSANCES POUR APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE

2.2. Utilisation orale de la langue française en classe et hors classe

Dans notre questionnaire, nous avons demandé aux étudiants de s'évaluer dans leur pratique orale de la langue française en répondant à la question : «V11_ en moyenne, chaque jour, vous avez l'impression de parler en langue française... (1 = rarement ; 3=moyennement ; 5 = souvent) ». Nous avons obtenu 291 réponses. Les étudiants ont considéré globalement qu'ils utilisaient moyennement la langue française, et le parlaient significativement plus souvent en cours qu'au dehors. Pour certains étudiants, la classe était même le seul endroit où ils parlaient français, ce qui souligne bien l'importance de ce lieu de rencontre et de côtoiement, et montre la nécessité de mettre l'accent sur des activités favorisant l'apprentissage en classe.

TABLEAU 28- FRÉQUENCE DE PARLER LA LANGUE FRANÇAISE

V11_N_En moyenne, chaque jour, vous avez l'impression de parler en français...	Effectif	Moyenne	Écart-type (N)	Coefficient de variation
[1_En classe]	291	3,632	1,336	0,368
[2_Hors de la classe]	291	3,003	1,225	0,408

2.3. Difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage de la langue française

Nous avons constaté que la majorité des étudiants (83%) rencontraient des difficultés pour apprendre la langue française. Seuls 17% d'entre eux estimaient ne pas en avoir. Parmi toutes ces difficultés, les étudiants avaient noté que le vocabulaire était le domaine qu'ils

appréhendaient le plus. Venaient ensuite une maîtrise insuffisante des règles de grammaire pour bien saisir le sens des phrases complexes, et des lacunes en culture et en civilisation françaises.

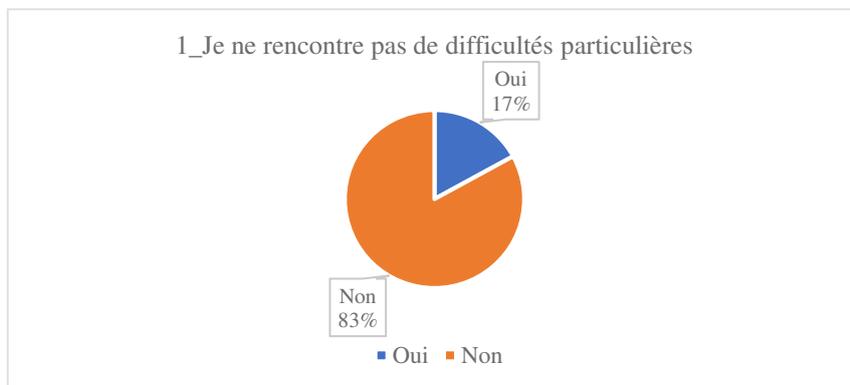


FIGURE 25- DISTRIBUTION RELATIVE AUX DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES D'APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE

TABLEAU 29- TYPES DE DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE POUR LES RÉPONDANTS

V14_N_Dans votre apprentissage du français, quelles sont vos difficultés ?	Oui	Oui(colone%)	Non	Non(colone%)	Ensemble
2_ Je connais trop peu de vocabulaire.	145	33,26%	141	14,24%	286
3_ Il m'est difficile de comprendre les phrases longues ou les phrases complexes car j'ai des lacunes en grammaire.]	105	24,08%	182	18,38%	287
4_ Pour répondre à certaines questions ou faire des exercices, j'ai trop peu de connaissances sur la France et sa civilisation.]	70	16,06%	212	21,41%	282
5_ Je n'ai pas assez de temps pour répondre à la plupart des questions, le temps me semble toujours trop court.	44	10,09%	238	24,04%	282
6_ Autres difficultés pour moi	72	16,51%	217	21,92%	289
	436		990		

72 étudiants avaient rencontré d'autres difficultés. Nous avons regroupé leurs réponses comme suit :

Concernant le vocabulaire, un manque de vocabulaire (ind_285), une incapacité à reconnaître les mots importants (ind_131,135), une confusion entre des mots français et anglais (ind_291), une conversion de la langue formelle et parlée (ind_224), un vocabulaire littéraire (ind_23), une utilisation d'expressions figées et argotiques (ind_64, 85, 109, 149, 161, 188, 190, 196, 199, 215, 222, 224).

Concernant l'expression orale, des difficultés (ind_63,114,122,192,211) pour trois raisons principales : leur accent et leur prononciation (ind_136,137,143,283,286) ; la prononciation (ind_9,123,142,193, 156, 281,284), les liaisons (ind_250), la vitesse de parole des Français (ind_151,208, 292, 293), les expressions idiomatiques utilisées par les Français et

leurs différentes modalités de communication (ind_57, 141) ; le peu d'occasions qui leur sont données de communiquer (ind_93, 118, 189).

Concernant les connaissances, un étudiant a estimé n'avoir que des connaissances partielles qui ne répondaient malheureusement pas aux exigences professionnelles (ind_37). Onze étudiants ont admis que leur connaissance de la grammaire était insuffisante (ind_79, 84, 124, 137,150, 200, 237, 228), trois d'entre eux ont reconnu que l'insuffisance de la connaissance qu'ils avaient des temps et des désinences (ind_71, 99, 223). Trois étudiants ont perçu leur compétence en compréhension orale comme étant faible (ind_97, 139, 217), et sept étudiants ont concédé que leur niveau d'aptitude en lecture et en écriture était très bas (ind_139, 198, 212, 222, 236, 237).

Concernant les émotions, quatre étudiants ont noté que le manque de confiance et l'anxiété (ind_70), la peur de communiquer (ind_154), leur timidité (ind_170) et leur caractère introverti (ind_174) ont rendu leur apprentissage de la langue française plus difficile.

Par ailleurs, un étudiant estimait qu'il y avait relativement peu de ressources pour apprendre la langue française au contraire de la langue anglaise . (ind_14) Deux étudiants ont fait le constat qu'ils devaient passer plus de temps à la préparation de présentations et à la lecture.

TABLEAU 30- AUTRES DIFFICULTÉS PROPOSÉES PAR NOS ÉCHANTILLONS POUR APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE

	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Il m'est difficile de prendre part à une conversation avec les français	Indiv. 9
2	Comparé à l'anglais, qui peut être appris par le biais de chansons populaires, de films et d'émission	Indiv. 14
3	Je comprends pas les mots dans la littérature classique	Indiv. 23
4	Une certaine compréhension culturelle, mais pas assez pour les "exigences professionnelles".	Indiv. 31
5	Incapacité à utiliser les mots les plus appropriés, habitudes d'expression qui diffèrent sensiblement	Indiv. 57
6	Compréhension orale	Indiv. 63
7	La différence entre la registre de la langue française	Indiv. 64
8	Le processus de passage d'un niveau à un niveau supérieur peut être difficile et il peut être difficile de faire des progrès en peu de temps. Je suis une personne enjouée et une procrastinatrice, donc je suis anxieuse lorsque la quantité de devoirs augmente et que je ne peux pas finir mes études à temps.	Indiv. 70
9	Prononciation Conjugaison	Indiv. 71
10	Les bases grammaticales ne sont pas suffisantes	Indiv. 79
11	Grammaire, structure des phrases	Indiv. 84
12	L'argot me pose de problèmes quelques fois	Indiv. 85
13	Aucune possibilité de parler le français pour les débutants	Indiv. 93
14	Compétence insuffisante en compréhension orale	Indiv. 97
15	Conjugaison des verbes / vocabulaire.	Indiv. 99
16	Using advanced essay vocabulary	Indiv. 109
17	Difficultés en expression orale	Indiv. 114
18	Les personnes sont fermées. Elles ont des petits groupes et il est difficile à y entrer. Même si on te v	Indiv. 118
19	L'oralité et la prononciation sont ma plus grande difficulté.	Indiv. 122
20	Souvent, je ne me sens pas assez à l'aise pour avoir des conversations en français. De plus, la pron	Indiv. 123
21	La grammaire	Indiv. 124
22	Il m'est difficile de lire et d'écouter de longues phrases avec de grands mots car je perds ma concen	Indiv. 131
23	L'écriture.	Indiv. 133
24	Au cours d'apprentissage, j'ai oublié des mots de temps en temps	Indiv. 135
25	Je parle le français avec un accent	Indiv. 136
26	J'ai un accent déjà, et de temps en temps j'ai des fautes grammaticales	Indiv. 137
27	Le niveau de l'écoute orale et le niveau de l'écriture et de la lecture sont inférieurs	Indiv. 139
28	Il m'est parfois difficile de comprendre vraiment une conférence ou un cours à cause de la différenc	Indiv. 141
29	En cours, comprendre pas le contenu du cours, particulièrement la communication avec les Français	Indiv. 142
30	Je parle le français avec accent	Indiv. 143
31	Le style d'écriture, la dissertation de l'examen partiel	Indiv. 144
32	Je connais pas trop bien le langage familial.	Indiv. 149
33	Pour moi difficile de grammaire et écrit	Indiv. 150
34	Il y a des professeurs qui parlent très vite et ça m'est un problème. La même situation m'arrive dan	Indiv. 151
35	Discuter avec quelqu'un pour moi c'est un peu difficile parce que j'ai peur	Indiv. 154
36	Plutôt la prononciation, il y a des similarités entre le française et l'anglais, le temps de passé (la différence entre l'imparfait et le passé composé)	Indiv. 156
37	La compréhension, pour certain mot technique c'est difficile à comprendre pour les étrangers	Indiv. 161
38	J'ai pris plus de temps pour lire le texte et pour faire exposé que les francophones	Indiv. 162
39	Formally I know how to construct sentences and all but spoken French is very very different than w	Indiv. 167
40	Je sens que je dois m'entraîner davantage. Je suis également timide avec les locuteurs natifs.	Indiv. 170
41	Pas assez extraverti, peu d'interaction avec des Français en dehors de la classe, faibles capacités d'	Indiv. 174
42	Ca dépend du sujet, pour la longue présentation et l'exposé	Indiv. 184
43	Les expressions ne sont pas authentiques	Indiv. 188
44	Peu d'interaction avec les enseignants et les camarades de classe, incapacité à utiliser ce que nous	Indiv. 189
45	Parfois je veux parler les phrases complexe, je trouve pas des mots difficiles, quand je discute avec les française, c'est difficile de faire le commentaire	Indiv. 190
46	Parler est le plus difficile pour moi	Indiv. 192
47	J'ai des difficultés à parler le français et avec la prononciation.	Indiv. 193
48	L'écart entre la langue française qu'on a appris en cours et qu'on utilise au quotidien, c'est plus diffi	Indiv. 196
49	Problèmes d'écriture	Indiv. 198
50	Pour les mots familiers, difficile à comprendre; c'est rare d'utiliser les mots que les français utilisent	Indiv. 199
51	Production à l'écrit et à l'oral à cause des fautes de grammaire	Indiv. 200
52	Quand les Français parle très vite	Indiv. 208
53	Compréhension orale est plus difficile	Indiv. 211
54	Je dois faire plus de exercices pour améliorer l'écriture.	Indiv. 212
55	La production orale est plus difficile pour moi, surtout le langage familial	Indiv. 215
56	Compréhension oral is difficult	Indiv. 217
57	Il y des argots et des mots très familiers que j'ai la difficulté de comprendre. Écrire en français m'es	Indiv. 222
58	Problème de conjugaison	Indiv. 223
59	Mes plus grandes difficultés sont la transformation du langage familial en langage formel, le vocabu	Indiv. 224
60	Je suis en C1, donc j'améliore vraiment les détails de mon français. J'ai quelques difficultés avec de	Indiv. 228
61	Ecriture	Indiv. 236
62	Je comprends beaucoup, mais il est difficile de faire la phrase correctement. Surtout les verbes, ma	Indiv. 237
63	la liaison augmente la difficulté d'écoute	Indiv. 250
64	Il n'y a pas de temps pour un apprentissage systématique.	Indiv. 260
65	J'ai souvent du mal à comprendre la prononciation des Français natifs à l'oral ; bien que je compren	Indiv. 281
66	J'ai un accent trop fort, parfois les personnes ne comprennent pas.	Indiv. 283
67	Juste une difficulté, quand on parle des choses profondes	Indiv. 284
68	De temps en temps, je n'arrive pas à trouver les mots en français	Indiv. 285
69	L'accent et la prononciation	Indiv. 286
70	Il m'est difficile à utiliser les mots ou les phrases a s'exprimer ce que je voudrais dire. La confusion	Indiv. 291
71	Parfois les français parlent trop vite, ils utilisent des mots pas officiels, tres familiers, je trouve tres	Indiv. 292
72	Les Français parlent trop vite.	Indiv. 293

2.4. Comportement observable en classe des individus de l'échantillon

Dans les paragraphes suivants, nous analyserons les performances des étudiants en cours selon la façon qu'ils ont de s'exprimer et d'apprendre, par exemple, s'ils font l'expérience de l'apprentissage coopératif, avec qui ils aiment travailler, avec qui ils travaillent régulièrement, etc.

2.4.1. Prise de la parole en classe

Comme le montre le graphique ci-dessous, seulement 32 % des étudiants prennent spontanément la parole en classe. 38 % ne prennent la parole que quand le professeur le leur demande et 30 % pensent que tout dépend de l'enseignant. Cela montre l'importance du rôle de l'enseignant. La préparation des sujets et des contenus, les dispositions pédagogiques prises, et les activités pédagogiques menées par lui, ont toutes une portée significative sur la fréquence de la prise de parole chez les étudiants, ainsi que sur leur comportement en classe.

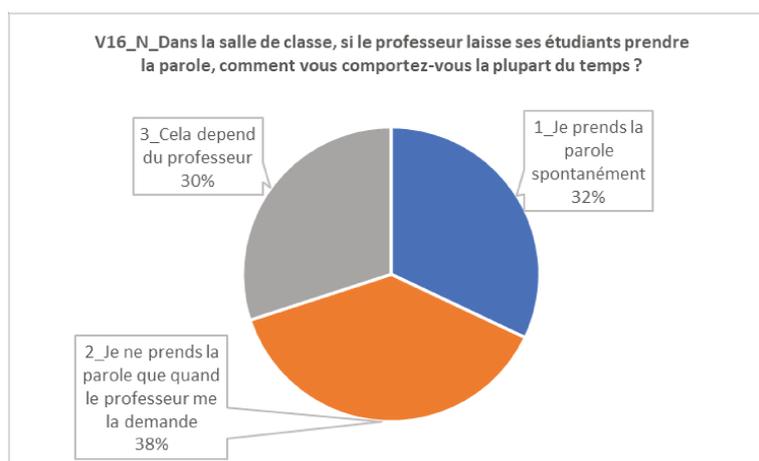


FIGURE 26- STATUT DE S'EXPRIMER EN CLASSE

2.4.2. Habitudes prises lors de l'apprentissage en commun

Sur la figure ci-dessous, nous voyons que 48% des étudiants préfèrent étudier seuls la langue française, 45% préfèrent l'étudier avec d'autres étudiants et 7% choisissent « autre » (c'est-à-dire en fonction de la situation). Ces pourcentages montrent que les étudiants n'ont pas une forte propension à travailler avec les autres. Cependant, le processus d'apprentissage d'une langue est un processus interculturel pour les étudiants étrangers, un processus constitué d'interactions et de communications, qui requiert, par conséquent, des contacts et des échanges avec les autres.

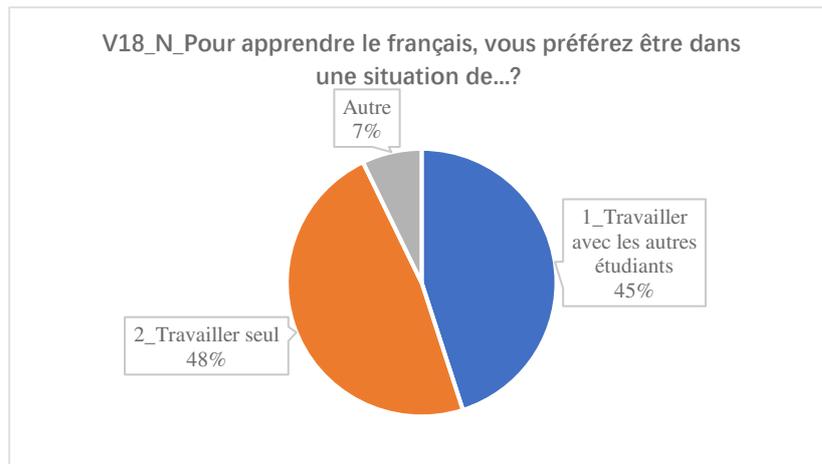


FIGURE 27- HABITUDES D'APPRENTISSAGE DES ÉCHANTILLONS

2.4.3. Expérience de l'apprentissage coopératif dans le pays d'origine

Nous avons établi un lien, mis en évidence sur le graphique ci-dessous, entre le fait que les étudiants aient ou non expérimenté l'apprentissage coopératif dans leur propre pays et leur nationalité. Les étudiants africains sont ceux qui ont le moins d'expériences de l'apprentissage coopératif dans leur pays d'origine, tandis que les étudiants venant d'Océanie, d'Amérique du Nord et d'Europe sont ceux qui en ont le plus, les étudiants d'Amérique latine et d'Asie étant à peu près à égalité.

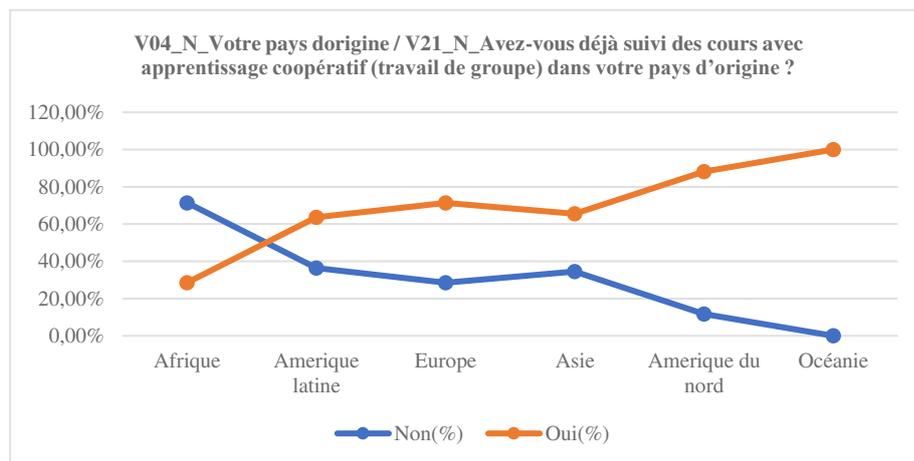


FIGURE 28- EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS LE PAYS D'ORIGINE

2.4.4. Expérience de l'apprentissage coopératif en France

Le graphique ci-dessous nous montre que la plupart des étudiants étrangers (75%) qui ont participé à l'enquête ont eu une expérience de l'apprentissage coopératif en France. 33% d'entre eux ont révélé que la plupart des cours exigeaient un apprentissage coopératif, 42% que seulement quelques cours avaient utilisé cet apprentissage, et 25% ont avoué n'avoir eu aucune expérience d'un tel apprentissage en France.

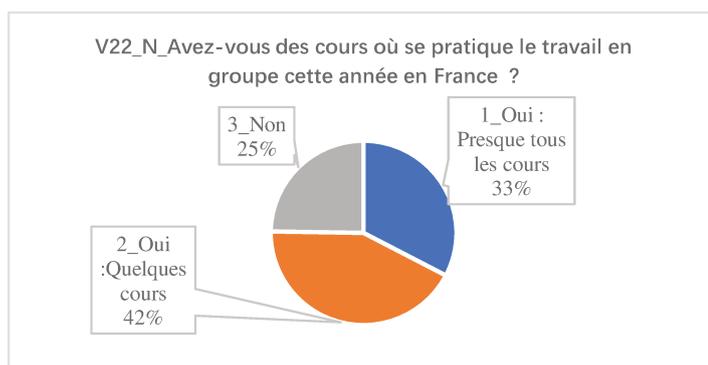


FIGURE 29- EXPÉRIENCE D' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF EN FRANCE

59% des étudiants ont estimé que les enseignants ont utilisé l'apprentissage coopératif pendant un temps supérieur ou égal à la moitié du temps passé en cours, et 41% sont d'avis que les enseignants ont utilisé cet apprentissage pendant un temps inférieur à la moitié du temps du cours. Dans la plupart des cas, les enseignants ont laissé les étudiants se regrouper. 28% des étudiants ont remarqué que c'étaient les enseignants qui constituaient les groupes dans l'apprentissage coopératif.

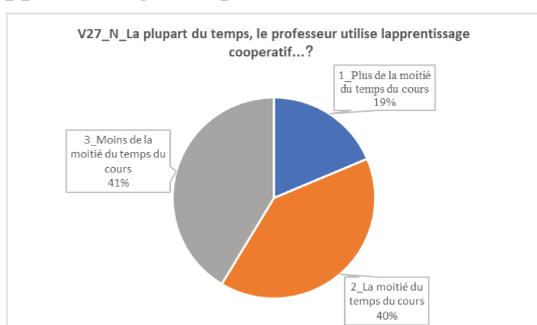


FIGURE 30- DURÉE DE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF



FIGURE 31- MODALITÉS D' ATTRIBUTION DU GROUPE

Parmi les étudiants interrogés, 27% d'entre eux ont préféré étudier en compagnie des Français. Ces étudiants avaient la certitude qu'en travaillant avec les natifs du pays, leurs expressions et leurs prononciations deviendraient plus authentiques (ind_203, 128, 217, 136, 113, 112, 213, 128, 172, 251)), puisque leurs fautes de français et leur mauvaise prononciation

seraient instantanément corrigées (ind_39, 75). Communiquer avec les Français leur donne davantage d'occasions de pratiquer la langue (ind_77,49,73).

20% des étudiants ont dit préférer, quant à eux, travailler avec des non-francophones. Leurs réponses peuvent être analysées sous deux angles.

D'un côté, les étudiants étrangers pensent que les étudiants français parlent trop vite, sont souvent xénophobes, ne veulent pas travailler avec les autres (ind_9, 65), ne peuvent pas accepter leurs opinions (ind_182,196, 125), ont la manie de faire faux bond (ind_132), et restent indifférents aux autres (ind_34, 59).

De l'autre côté, les étudiants étrangers préfèrent travailler avec les non-francophones puisque ces derniers sont plus patients, accueillants, familiers (ind_9, 34, 59, 80, 285, 229). Ils ont l'impression, en communiquant avec des non-francophones, d'être plus à l'aise avec eux (ind_153), de gagner en confiance en leur présence (ind_96), de travailler dans une meilleure ambiance (ind_26,53). Puisqu'entre eux la langue maternelle n'est pas utilisée (ind_80, 229), ils sont tous, à peu près, à un même niveau de compétence linguistique en langue française (ind_9, 34, 59, 282, 291). Ils peuvent échanger leurs expériences, leurs connaissances culturelles (ind_70, 218).

15% des étudiants ont choisi de « préférer travailler avec leurs compatriotes » et ce, pour ces trois raisons principales.

Première raison, ils avaient le sentiment d'être moins impliqués dans l'apprentissage coopératif avec les Français (ind_30), que les Français et certains étudiants étrangers montraient trop d'impatience avec eux (ind_108), qu'ils craignaient de ne pas pouvoir s'exprimer correctement lorsqu'ils discutaient avec les Français (ind_171) et qu'ils se sentaient inquiets quand ils parlaient avec des étrangers (ind_174).

Deuxième raison, ils estimaient que leurs compétences linguistiques étaient insuffisantes (ind_30, 174) et que les différences culturelles rendaient la communication plus difficile (ind_108).

Troisième raison, ils étaient d'avis que le travail en groupe avec leurs compatriotes était plus facile vu qu'ils partageaient les mêmes opinions et les mêmes modes de pensée (ind_20,14), que les barrières linguistiques n'existaient pas entre eux, que la communication était plus fluide (ind_14, 16, 28, 292, 111), que les discussions étaient plus efficaces et plus

rapides car on pouvait davantage se concentrer sur les questions (ind_104) et que personne ne fuyait ses responsabilités (ind_257).

38% des étudiants ont estimé que, pour eux, il n'y avait pas de différence. Ils préféraient que la personne avec laquelle ils travaillaient soit plus compétente, maîtrise bien le sujet, soit motivée et capable de s'investir, et qu'elle soit proche d'eux et familière.

Deux étudiants pensaient que le principe même de l'apprentissage coopératif était de travailler avec des personnes de nationalités et de langues maternelles différentes (ind_247, 249)

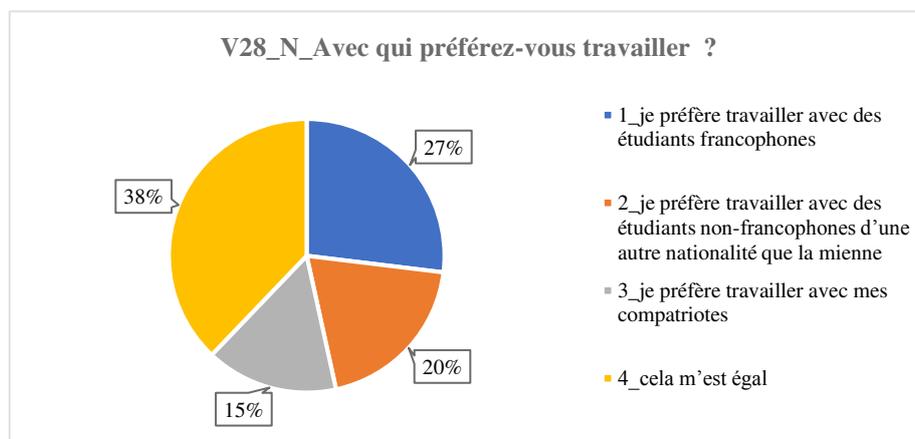


FIGURE 32- PRÉFÉRENCES DES ÉTUDIANTS DANS L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

En pratique, cependant, et contrairement à leur préférence, seulement 20% des étudiants interrogés travaillaient fréquemment avec des étudiants francophones, 44% avec des étudiants non-francophones, et 36% avec leurs compatriotes. Autrement dit, dans notre échantillon, nous avons 64% étudiants qui effectuent l'apprentissage coopératif interculturel. Mais rapportons que, dans les centres de langues, les étudiants travaillent souvent avec des étudiants non-francophones. Et si nous comparons les universités publiques, les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce entre elles, nous remarquons que, dans les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce, la proportion des étudiants travaillant souvent avec des étudiants francophones est plus grande que celle dans les universités publiques, et que la proportion des étudiants coopérant avec des non-francophones est nettement plus petite que celle dans les universités publiques.

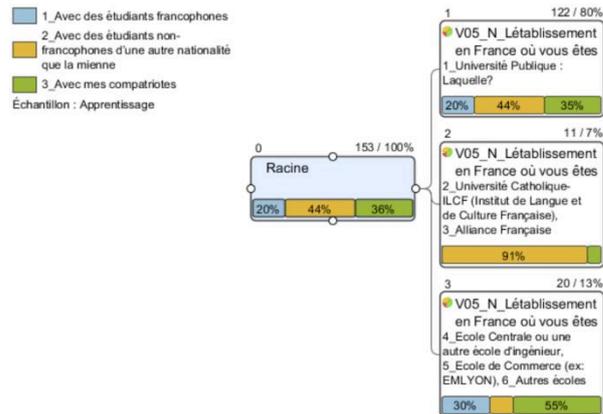


FIGURE 33- ANALYSE DU CROISEMENT DES VARIABLES « APPRENTISSAGE COOPÉRATIF » ET « ÉTABLISSEMENT »

De l'analyse qui vient d'être faite, nous pouvons interpréter en premier lieu que, pour les étudiants étrangers, la salle de classe est le principal lieu où ils pratiquent et apprennent la langue française et où ils ont leurs principaux contacts interpersonnels avec qui ils peuvent échanger et communiquer. Les performances en cours des étudiants étrangers dépendent, dans une large mesure, de l'enseignant. Les étudiants étrangers doivent prendre conscience des avantages de l'apprentissage coopératif, d'autant plus que beaucoup d'entre eux n'ont pas pu expérimenter cette méthode d'apprentissage dans leur pays d'origine. Le plus grand nombre d'étudiants qui ont fait l'expérience de l'apprentissage coopératif viennent d'Amérique du Nord, d'Europe et d'Océanie. Tandis que trop peu d'étudiants africains ont pu faire cette expérience dans leur pays. Notons que l'Asie et l'Amérique latine se situent entre les deux. Il est à remarquer que, dans les universitaires françaises, les enseignants utilisent l'apprentissage coopératif dans nombre de leurs cours, et cela est un atout pour les étudiants étrangers et une occasion pour eux de s'adapter rapidement à leur nouvel environnement social. Mais c'est également un défi au vu des différences culturelles, idéologiques et linguistiques qui font barrière. Que ce soit dans les réponses à la question des difficultés à apprendre la langue française ou à la question de préférer travailler avec des Français, de nombreux étudiants ont mentionné que leurs compétences linguistiques étaient insuffisantes et leurs difficultés bien réelles à communiquer autant avec des francophones qu'avec des non-francophones. Qu'entend-on alors exactement par « compétences linguistiques » ou « compétences

communicatives langagières », et quels sont les facteurs que ces compétences impliquent pour les étudiants internationaux ?

3. Compétence communicative langagière dans un contexte interculturel

Dans cette section, nous tentons de répondre à la première sous-question qui est de savoir combien de facteurs interviennent dans la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel ? Les questions sur la communication interculturelle seront analysées, tout d'abord, de manière descendante, en essayant de trouver quelles composantes de cette compétence y sont incluses, de quelles façons elles sont liées les unes aux autres, et quels sont les facteurs qui les influencent ?

3.1. Analyse des réponses aux questions sous la forme d'échelle Likert portant sur la communication interculturelle

Les discussions sur la communication interculturelle ou la compétence en communication interculturelle sont sans fin, non seulement sur les termes et les définitions, mais aussi sur ses facteurs constitutifs qui, dans cette section, seront définis à l'aide du logiciel SPSS.

3.1.1. Pour catégoriser les composantes de la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel

Nous avons effectué une analyse préliminaire pour tester la fiabilité et la validité du questionnaire. Nous avons exclu certaines questions (voir Test de la fiabilité et de la validité des réponses du questionnaire analysées par SPSS), et nous avons constaté que les questions sur la communication interculturelle portaient non seulement sur les facteurs cognitifs, affectifs et comportementaux de la communication interculturelle, mais aussi sur la volonté de communiquer et la conscience interculturelle, et le sentiment communicatif.

Nous voulions utiliser l'analyse factorielle exploratoire. Nous avons dû alors tenir compte du fait que seuls 25 items pouvaient être classés dans la catégorie « Compétence communicative langagière dans le contexte interculturel ». Comme la valeur de KMO étant

0,859 > 0,6 et celle de p étant < 0,001, les conditions étaient réunies pour entreprendre cette analyse.

TABLEAU 31- VALIDITÉ DE TOUTES LES QUESTIONS SUR LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité de l'échantillonnage.		,859
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-2 approx.	3886,454
	ddl	300
	Signification	<,001

TABLEAU 32- QUALITÉ DE REPRÉSENTATION SUR LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL

Qualité de représentation		
	Initiales	Extraction
V38_N_[1_ Je connais la civilisation et la culture françaises (histoire, géographie, coutumes et culture)]	1,000	,565
V38_N_[2_ Je connais les règles (vie privée, morale et déontologie) pour communiquer avec les Français.]	1,000	,743
V38_N_[3_ Je connais le contexte (politique, économique) des pays francophones.]	1,000	,557
V38_N_[4_ Je connais les valeurs et le mode de vie français.]	1,000	,657
V38_N_[5_ Je connais bien le langage corporel et gestuel des Français.]	1,000	,557
V38_N_[6_ Je connais des expressions françaises que je peux utiliser au quotidien.]	1,000	,424
V38_N_[7_ J'aime bien échanger ou partager mes expériences avec les autres.]	1,000	,567
V38_N_[8_ En parlant avec des étrangers, je voudrais acquérir le plus grand nombre possible d'informations sur la culture et la communication interculturelles.]	1,000	,612
V38_N_[9_ En parlant avec des étrangers en français, je peux ressentir la différence culturelle et l'évaluer avec assez d'objectivité.]	1,000	,512
V38_N_[11_ Je m'intéresse aux différences entre les cultures étrangères et ma propre culture (valeurs, mode de vie).]	1,000	,616
V39_NR_[2_ Quand je communique avec les francophones, je me sens souvent stressé.]	1,000	,646
V39_NR_[3_ Je me sens intimidé de parler le français devant d'autres étudiants non-francophones]	1,000	,501
V39_NR_[4_ Quand je communique en français, j'ai peur de commettre des fautes (fautes sur la grammaire, la culture, l'histoire, etc.)]	1,000	,607
V39_NR_[5_ Quand je communique en français, je m'inquiète de ne pas pouvoir comprendre tout le contenu de la discussion.]	1,000	,560
V39_NR_[6_ Je pense toujours que les autres étudiants maîtrisent mieux le français que moi]	1,000	,589
V39_NR_[7_ En classe de français, j'ai peur de répondre aux questions des enseignants]	1,000	,611
V39_NR_[8_ Quand je parle le français en cours devant les étudiants, j'ai un sentiment d'anxiété]	1,000	,672
V39_N_[9_ Quand je parle français, j'ai du plaisir même si je ne maîtrise pas complètement]	1,000	,564
V39_N_[10_ Quand je parle français, c'est comme un jeu pour moi]	1,000	,652
V39_N_[11_ Quand je parle français, j'ai l'impression que les autres m'écoutent avec plus d'attention]	1,000	,512
V40_1_ Écouter	1,000	,813
V40_2_ Lire	1,000	,809
V40_3_ Prendre part à une conversation	1,000	,839
V40_4_ S'exprimer oralement en continu	1,000	,848
V40_5_ Écrire	1,000	,804

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

TABLEAU 33- ROTATION DE LA MATRICE DES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL

Rotation de la matrice des composantes					
	Composante				
	1	2	3	4	5
V39_NR_[8_ Quand je parle en français en cours devant les étudiants, j'ai un sentiment d'anxiété]	,802				
V39_NR_[4_ Quand je communique en français, j'ai peur de commettre des fautes (fautes sur la grammaire, la culture, l'histoire, etc.)]	,755				
V39_NR_[7_ En classe de français, j'ai peur de répondre aux questions des enseignants]	,749				
V39_NR_[2_ Quand je communique avec les francophones, je me sens souvent stressé.]	,735				
V39_NR_[6_ Je pense toujours que les autres étudiants maîtrisent mieux le français que moi]	,732				
V39_NR_[5_ Quand je communique en français, je m'inquiète de ne pas pouvoir comprendre tout le contenu de la discussion.]	,698				
V39_NR_[3_ Je me sens intimidé de parler en français devant d'autres étudiants non-francophones]	,657				
V40_2_ Lire		,883			

V40_5_Ecrire			,881			
V40_4_S'exprimer oralement en continu			,863			
V40_1_Ecouter			,862			
V40_3_Prendre part à une conversation			,839			
V38_N_[2_ Je connais les règles (vie privée, morale et déontologie) pour communiquer avec les Français.]				,835		
V38_N_[4_ Je connais les valeurs et le mode de vie français.]				,784		
V38_N_[3_ Je connais le contexte (politique, économique) des pays francophones.]				,727		
V38_N_[1_ Je connais la civilisation et la culture françaises (histoire, géographie, coutumes et culture)]				,723		
V38_N_[5_ Je connais bien le langage corporel et gestuel des Français.]				,719		
V38_N_[6_ Je connais des expressions françaises que je peux utiliser au quotidien.]				,529		
V38_N_[11_ Je m'intéresse aux différences entre les cultures étrangères et ma propre culture (valeurs, mode de vie).]					,770	
V38_N_[8_ En parlant avec des étrangers, je voudrais acquérir le plus grand nombre possible d'informations sur la culture et la communication interculturelles.]					,750	
V38_N_[7_ J'aime bien échanger ou partager mes expériences avec les autres.]					,670	
V38_N_[9_ En parlant avec des étrangers en français, je peux ressentir la différence culturelle et l'évaluer avec assez d'objectivité.]					,658	
V39_N_[10_ Quand je parle en français, c'est comme un jeu pour moi]						,760
V39_N_[11_ Quand je parle en français, j'ai l'impression que les autres m'écoutent avec plus d'attention]						,700
V39_N_[9_ Quand je parle en français, j'ai du plaisir même si je ne maîtrise pas complètement]						,667
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.						
a. Convergence de la rotation dans 5 itérations.						

Nous voyons bien finalement que l'analyse des données nous permet de diviser la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel en deux. La compétence générale, qui comporte la compétence d'écoute, de lecture, de prendre part à une conversation, de s'exprimer oralement en continu et d'écrire. Et la compétence en communication interculturelle que nous avons synthétisée définitivement selon les quatre dimensions suivantes : dimension affective, dimension cognitive, volonté de communication et conscience interculturelle, sentiment communicatif. (Voir les tableaux 24 et 25)

TABLEAU 34- CATÉGORIES DE TOUTES LES QUESTIONS SUR LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE (QUESTIONS AU FORMAT D'ÉCHELLE DE LIKERT)

Catégories	Dimension	Questions	KMO et Bartlett	Sig	ddl	N d'éléments
Compétence communicative langagière dans le contexte interculturel	Compétence générale	V40	0,842	<0,001	10	5
	Dimension affective	V39_2,3,4,5,6,7,8	0,882	<0,001	21	7
	Dimension cognitive	V38_1,2,3,4,5,6	0,844	<0,001	15	6
	Volonté de communication et conscience interculturelle	V38_7,8,9,11	0,771	<0,001	6	4
	Sentiment communicatif	V39_9,10,11	0,627	<0,001	3	3
	Total	Toutes les questions ci-dessus		0,859	<0,001	300

TABLEAU 35- COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL APRÈS L'ADAPTATION (QUESTIONS AU FORMAT D'ÉCHELLE DE LIKERT)

Compétence	Dimensions	Questions
Compétence générale	V40_1_Écouter	
	V40_2_Lire	
	V40_3_Prendre part à une conversation	
	V40_4_S'exprimer oralement en continu	
	V40_5_Écrire	
Compétence en communication interculturelle	Dimension affective	Q39_2,3,4,5,6,7,8
	Dimension cognitive	Q38_1,2,3,4,5,6
	Volonté de communication et conscience interculturelle	V38_8,9,11
	Sentiment communicatif	V39_9,10,11

TABLEAU 36- EXPLICITATION DES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL APRÈS L'ADAPTATION (QUESTIONS AU FORMAT D'ÉCHELLE DE LIKERT)

Dimensions	Questions
Compétence générale (5)	V40_N_Pourriez-vous évaluer votre niveau de compétence selon les critères suivants ? [1_Écouter] [2_Lire] [3_Prendre part à une conversation] [4_S'exprimer oralement en continu] [5_Écrire]
Dimension affective (7)	V39_2_Quand je communique avec les francophones, je me sens souvent stressé.] V39_3_Je me sens intimidé de parler en français devant d'autres étudiants non-francophones V39_4_Quand je communique en français, j'ai peur de commettre des fautes (fautes sur la grammaire, la culture, l'histoire, etc.) V39_5_Quand je communique en français, je m'inquiète de ne pas pouvoir comprendre tout le contenu de la discussion. V39_6_Je pense toujours que les autres étudiants maîtrisent mieux le français que moi V39_7_En classe de français, j'ai peur de répondre aux questions des enseignants V39_8_Quand je parle en français en cours devant les étudiants, j'ai un sentiment d'anxiété
Dimension cognitive (6)	V38_1_Je connais la civilisation et la culture françaises (histoire, géographie, coutumes et culture) V38_2_Je connais les règles (vie privée, morale et déontologie) pour communiquer avec les Français. V38_3_Je connais le contexte (politique, économique) des pays francophones. V38_4_Je connais les valeurs et le mode de vie français. V38_5_Je connais bien le langage corporel et gestuel des Français. V38_6_Je connais des expressions françaises que je peux utiliser au quotidien.
Volonté de communication et conscience interculturelle (4)	V38_7_J'aime bien échanger ou partager mes expériences avec les autres. V38_8_En parlant avec des étrangers, je voudrais acquérir le plus grand nombre possible d'informations sur la culture et la communication interculturelles. V38_9_En parlant avec des étrangers en français, je peux ressentir la différence culturelle et l'évaluer avec assez d'objectivité. V38_11_Je m'intéresse aux différences entre les cultures étrangères et ma propre culture (valeurs, mode de vie).
Sentiment communicatif (3)	V39_9_Quand je parle en français, j'ai du plaisir même si je ne maîtrise pas complètement V39_10_Quand je parle en français, c'est comme un jeu pour moi V39_11_Quand je parle en français, j'ai l'impression que les autres m'écoutent avec plus d'attention

3.1.2. Pour connaître les résultats de l'auto-évaluation des étudiants étrangers sur les composantes de la compétence communicative langagière dans un contexte interculturel

L'analyse de la réduction des dimensions nous aide à simplifier notre approche arithmétique et nous permet de mieux connaître la compétence communicative langagière des étudiants étrangers. Dans le questionnaire, nous demandons aux répondants d'auto-évaluer les items relatifs à la compétence générale et à la compétence en communication interculturelle.

Maintenant nous abordons l'étude de la dispersion sur l'auto-évaluation de la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel. (Tableau 37) Elle commence par la constatation de la perception des étudiants par rapport à la communication quotidienne avec les francophones et les non-francophones, puis elle se termine par son analyse. En utilisant l'outil statistique (moyenne, écart-type et coefficient de variation), nous pouvons constater que la plupart des éléments peuvent atteindre le niveau moyen (3), mais qu'ils ne peuvent atteindre ni le niveau supérieur (4) ni le niveau excellent (5). La moyenne de compétence générale est 2,845 (A1 et A2=1 ; B1=2 ; B2=3, C1=4, C2=5), cela veut dire que la compétence générale des répondants se situe entre B1-B2. La moyenne de l'élément « Volonté de communication et conscience interculturelle » est au plus haut mais, pour l'élément « Sentiment communicatif », la moyenne est relativement inférieure. Cela indique bien que les étudiants ont évalué leur « Volonté de communication et conscience interculturelle » à un niveau supérieur (3,9556), mais qu'en revanche, ils ont évalué leur sentiment de communication (3,0762) à un niveau moyen. Cela peut être dû au fait que les étudiants ont rencontré des obstacles dans le processus de communication interculturelle comme, par exemple, celui d'être ignorés par les personnes avec lesquelles ils communiquaient.

Le coefficient de variation est une variante qui montre le degré de variation de tous les éléments observés. La formule est la suivante (Formule 1) : (σ désigne l'écart-type et μ la moyenne). La moyenne et l'écart-type nous permettent de calculer le coefficient de variation, et les résultats sont présentés dans le tableau et la figure ci-dessous. D'après le tableau ci-dessous, les différences entre les coefficients de variation de ces éléments sont peu significatives, tous les coefficients tournant autour de 0,176-0,362. Parmi les items, pour « Dimension affective » et « Sentiment communicatif », les valeurs 0,298 et 0,277 sont

relativement plus élevées. Le coefficient de variation de « Volonté de communication et conscience interculturelle » est relativement plus bas (0,182). Par conséquent, nous pouvons constater que la perception des étudiants étrangers est plutôt en accord avec l’item « Volonté de communication et conscience interculturelle », et qu’il existe des divergences entre les étudiants étrangers par rapport aux items « Dimension affective » et « Sentiment communicatif ». En outre, nous avons également analysé que l’évaluation des étudiants sur leur compétence communicative langagière dans le contexte interculturel tendait à être cohérente, et que la note moyenne était de 3,269. Cela indique que les étudiants ont généralement une faible opinion de leur compétence communicative langagière dans le contexte interculturel.

$$\text{Coefficient de Variation (CV)} = \frac{\sigma}{\mu}$$

FORMULE 1- VARIABLE DE COEFFICIENT DE VARIATION

TABLEAU 37- DESCRIPTION STATISTIQUE DES COMPOSANTES

Description statistique des composantes				
	N	Moyenne	Ecart type	CV
CG	293	2,845	1,0298	0,361951809
DA	293	3,2097	,95641	0,297976673
DC	293	3,3317	,71842	0,215630364
SC	293	3,0763	,85283	0,2772292
VCCI	293	3,9556	,72071	0,182199506
CCL	293	3,2694	,57668	0,17638875
N valide (liste)	293			

CG= Compétence générale ; DC= Dimension cognitive
 DA= Dimension affective ; VCCI= Volonté de communication et conscience interculturelle
 SC= Sentiment communicatif
 CCL= Compétence communicative langagière dans le contexte interculturel (compétence globale)

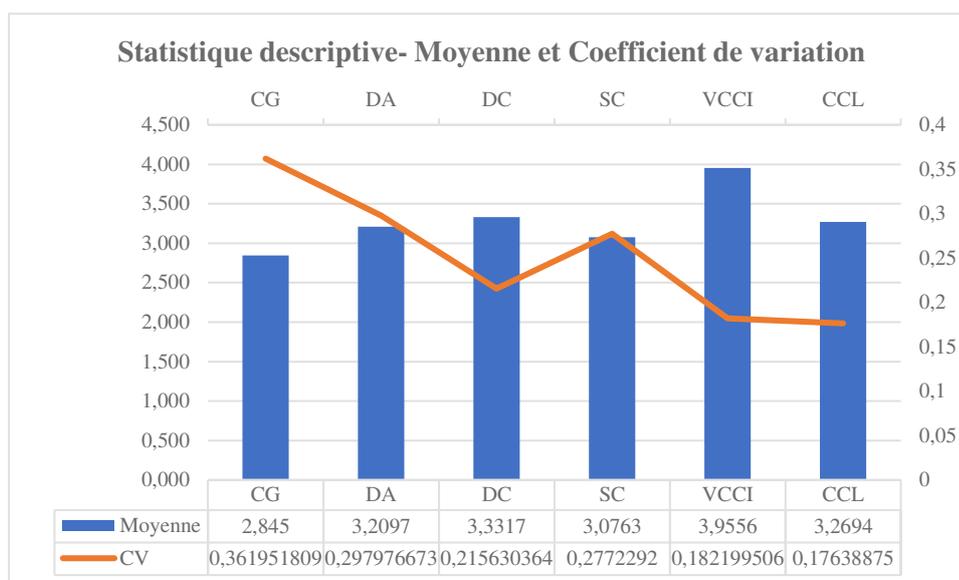


FIGURE 34- MOYENNE ET COEFFICIENT DE VARIATION DE TOUTES LES COMPOSANTES

En termes de compétence générale, les auto-évaluations des étudiants étaient plus dispersées, avec des scores moyens sur une échelle de 2 à 3, c'est-à-dire B1 à B2. En termes de compétences en communication interculturelle, les étudiants ont une forte « Volonté de communication et conscience interculturelle », mais leurs scores sur « Dimension affective » et « Sentiments communicatifs » sont significativement plus faibles. Il est donc nécessaire de mener des recherches plus approfondies sur les causes de ce phénomène, et d'explorer la corrélation entre ces différentes composantes et les autres facteurs qui les influencent.

Nous avons également effectué une analyse de corrélation de Pearson des facteurs, et avons constaté que la plupart de ces facteurs étaient positivement corrélés entre eux. De toutes les composantes, c'est la composante « Dimension affective » qui présentait la plus forte corrélation avec la « Compétence communicative langagière dans le contexte interculturel » (Coefficient de corrélation= 0,744), et la composante « Sentiment communicatif » qui présentait la plus faible corrélation avec la « Compétence communicative langagière dans le contexte interculturel » (coefficient de corrélation=0,509). La « Dimension cognitive » avait une corrélation relativement forte avec la « Volonté de communication et conscience interculturelle » (valeur de corrélation=0,411), et la « Dimension affective » avait une corrélation relativement faible avec la « Volonté de communication et conscience interculturelle » (valeur de corrélation=0,190). Cela signifie que la « Dimension cognitive » et la « Volonté de communication et conscience interculturelle » des étudiants vont de pair. Plus

leur dimension cognitive est élevée, plus ils aimeront communiquer et plus ils développeront une conscience interculturelle dans le processus, ce qui renforcera à son tour leur « Dimension cognitive ». La « Volonté de communication et conscience interculturelle » avait une corrélation positive avec la « Dimension affective », et cette corrélation était faible.

TABLEAU 38- COEFFICIENTS DE CORRÉLATIONS DE BRAVAIS-PEARSON ENTRE TOUTES LES COMPOSANTES

Variables	CG	DA	DC	SC	VCCI	CCL
CG	1,000					
DA	0,349	1,000				
DC	0,359	0,231	1,000			
SC	0,244	0,271	0,220	1,000		
VCCI	0,263	0,190	0,411	0,265	1,000	
CCL	0,722	0,744	0,656	0,509	0,552	1,000

CG= Compétence générale ; DC= Dimension cognitive
 DA= Dimension affective ; VCCI= Volonté de communication et conscience interculturelle
 SC= Sentiment communicatif
 CCL= Compétence communicative langagière dans le contexte interculturel (compétence globale)

En résumé, d'après les résultats de notre analyse, il apparaît que la « Compétence communicative langagière dans le contexte interculturel » se compose des éléments suivants : compétence générale, dimension affective, dimension cognitive, volonté de communication et conscience interculturel, sentiment communicatif. Parmi ceux-ci, les étudiants ont attribué les notes les plus basses à leur « Compétence générale » et à leur « Sentiment communicatif » et les notes les plus hautes à leur « Volonté de communication et conscience interculturelle ». Les scores de la « Dimension affective » des étudiants étaient également beaucoup plus faibles que ceux de la « Volonté de communication et conscience interculturelle ». De toutes les compétences, la « Dimension affective » était la plus fortement corrélée à la « Compétence communicative langagière dans le contexte interculturel ».

Cela indique premièrement que les étudiants ont évalué leurs compétences générales entre B1 et B2. Deuxièmement que, même si les étudiants ont une forte « Volonté de communication et une conscience interculturelle », leurs « Sentiments communicatifs » et « Dimension affective » sont affectés dans le processus de communication, et l'effet communicatif est beaucoup moins important que ce à quoi ils s'attendaient. Troisièmement, que la « Dimension affective » est un aspect important de la mesure de la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel, et il doit être analysé en détail. À

partir de là, nous analyserons dans ce qui suit les différentes composantes, afin de déterminer quels sont facteurs qui les impactent et de quelle manière ils agissent.

3.2. Facteurs influant sur la compétence communicative langagière dans un contexte interculturel

Dans cette section, nous utiliserons les logiciels SPSS et SPAD pour analyser les données. Nous utiliserons d'abord le logiciel SPAD pour déterminer quels sont les items des questions (variables nominales) qui sont corrélés à chaque composante. Plus la valeur-test est grande (en valeur absolue), plus l'élément est caractéristique. À ces questions, nous chercherons à savoir quelles variables nominales auront quel effet sur ces composantes. Nous profiterons également du logiciel SPSS, en recourant à la régression linéaire, pour analyser la variable continue afin de découvrir les éléments de la question qui sont en corrélation avec chaque composante, et ceux qui ont l'effet le plus significatif sur la composante.

3.2.1. Compétence générale (CG)

Nous voulons, avant toute chose, savoir quelles sont les variables nominales qui sont liées à la compétence générale. En utilisant le graphique ci-dessus, nous pouvons voir que les valeurs p pour les questions V35, V16, V28(1), V29(3), V27 sont toutes inférieures à 0,05, ce qui signifie que ces questions sont significativement corrélées avec la compétence générale. Comment, pour chaque question, leur modalité affecte-t-elle alors la CG (compétence générale) ?



FIGURE 35- CARACTÉRISATION DE LA « COMPÉTENCE GÉNÉRALE » PAR LES VARIABLES NOMINALES



FIGURE 36- CARACTÉRISATION DE LA « COMPÉTENCE GÉNÉRALE » PAR LES MODALITÉS

V35 pourrait plus fortement caractériser la CG que les autres items (valeur-test=7,84). Cela veut dire qu'après un semestre, les étudiants les plus autonomes avaient des scores de CG plus élevés, (M=3,18, E=0,94.)

V16 : En classe, les étudiants, qui ne prenaient la parole que lorsque le professeur le leur demandait, avaient des scores de CG plus faibles que les autres étudiants. (M= 2,62, E=0,95)

V28(1) : Les scores de CG des étudiants étaient plus faibles lorsque l'enseignant ne leur laissait pas le choix du groupe. (M=2,48, E=0,91)

V29(3) : Les étudiants qui travaillaient séparément au début mais qui travaillaient ensuite ensemble avec des étudiants français ont obtenu les meilleurs scores en CG. (M=3,41, E=0,97)

V27 : Les étudiants, dont les enseignants ont utilisé l'apprentissage coopératif moins de la moitié du temps du cours, ont obtenu les meilleurs résultats en CG. Au contraire, les étudiants, dont les enseignants avaient consacré la moitié du temps de classe à l'apprentissage coopératif, ont obtenu les notes les plus basses en CG. (M=3,02, E=1,07)

Nous avons ensuite utilisé la régression linéaire pour analyser l'effet des variables continues sur la CG. Le tableau suivant montre que la valeur ajustée du R-carré est de $0,472 > 0,4$, ce qui signifie que les variables indépendantes, que nous avons extraites, sont capables de refléter 47,2 % d'informations de la cause du changement sur la CG. (Voir le tableau ci-dessous)

TABLEAU 39-REGRESSION LINÉAIRE-RÉCAPITULATIF DES MODÈLES

Récapitulatif des modèles ^b				
Modèle	R	R ²	R ²	Erreur standard de l'estimation
1	,712	,508	,472	,6867

b. Variable dépendante : CG

Nous avons constaté que V26, V11(2). V20, V08 se sont avérés être corrélés avec la CG. (Voir le tableau ci-dessous) La fréquence de parler en langue française hors de la classe, la confiance en soi pour parler en langue française et le temps d'apprentissage de la langue française ont tous des effets positifs sur la variable dépendante CG, c'est-à-dire que plus les étudiants s'expriment régulièrement en langue française en dehors de la classe, ont confiance dans leur pratique de la langue française et ont étudié la langue française depuis longtemps,

plus les scores en CG sont élevés. Par contre, l'évaluation par les étudiants de l'avantage de l'apprentissage coopératif a eu un effet négatif sur la variable dépendante CG. En d'autres mots, plus la note de l'étudiant concernant l'avantage de l'apprentissage coopératif est faible, plus sa note en CG est élevée. Nous avons par conséquent dérivé l'équation de régression linéaire, ce qui donne : $CG = 1,567 - 0,168 * V26 + 0,187 * V11_2 + 0,286 * V20 + 0,01 * V08$.

TABLEAU 40- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DE CG

Coefficients								
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta			Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,567	,417		3,757	<,001		
	V26 Avantage de AC	-,168	,081	-,144	-	,038	,682	1,466
	V09_N_Intérêt d'apprentissage	-,041	,081	-,033	-,506	,614	,755	1,325
	V11_N_Fréquence de parole [1_En classe]	,061	,057	,079	1,069	,287	,597	1,676
	V11_N_Fréquence de parole [2_Hors de la classe]	,187	,055	,239	3,382	<,001	,648	1,543
	V19_NR_Pensez-vous que parler en français est difficile ? (1=Pas du tout d'accord, 5= Tout à fait d'accord)	,101	,055	,109	1,829	,069	,911	1,098
	V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez en français ?	,286	,069	,274	4,173	<,001	,749	1,334
	V33_N_Après ce semestre, pensez-vous que l'apprentissage coopératif pourra faire baisser votre appréhension à parler en français ?	-,019	,057	-,022	-,328	,743	,733	1,365
	V34_N_Après les cours de ce semestre, pensez-vous que votre intérêt pour le français s'est nettement amélioré ?	-,057	,066	-,063	-,874	,384	,630	1,587
	V39_NR(1) [1_Ce sentiment d'anxiété me rend négatif pour apprendre le français]	-,006	,056	-,007	-,100	,920	,696	1,437
	V39_N(1)_Veuillez cocher le choix selon votre propre expérience (1= Pas du tout, 3=Neutre, 5= Tout à fait) [2_Ce sentiment d'anxiété me rend positif pour apprendre le français, et me permet d'apprendre le français avec passion]	-,025	,056	-,031	-,456	,649	,686	1,458
	V08_C/N.1 Temps d'apprentissage (mois)	,010	,002	,382	6,125	<,001	,831	1,204

a. Variable dépendante : CG

Notons que V08- le temps d'apprentissage de la langue française a eu l'effet le plus important sur la CG avec $Bêta = 0,382$, c'est-à-dire que pour chaque mois qui s'ajoutait à la durée d'apprentissage, le score de la CG augmentait en même temps de 0,382. L'évaluation de l'avantage de l'apprentissage coopératif par les étudiants a eu l'effet le plus faible sur la CG ($Bêta = -0,144$), c'est-à-dire que pour chaque augmentation d'un point de l'évaluation de l'avantage de l'apprentissage coopératif par les étudiants, l'évaluation de la CG par les étudiants a diminué de 0,144.

3.2.2. Dimension affective (DA)

Dans cette section, nous utiliserons tout d'abord les logiciels SPAD et SPSS pour effectuer une analyse fondamentale des facteurs qui influencent la dimension affective. Nous voulons découvrir en premier quelles sont les variables nominales qui sont corrélées avec la dimension affective. En utilisant le logiciel SPAD, nous pouvons d'emblée voir que les valeurs

p pour les questions V16, V30, V35 et V18 sont toutes inférieures à 0,05, ce qui signifie que ces questions sont significativement corrélées avec la dimension affective.

Caractérisation par les variables nominales

De la variable - DA (Moyenne = DA Écart-type = 293 Poids = De la variable)

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité
V16_N Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?	4.87	0.0000
V30_N Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ?	3.58	0.0003
V35_N Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?	3.52	0.0004
V18_N Pour apprendre le français, vous préférez être dans une situation de...?	2.28	0.0228
V28_N Avec qui préférez-vous travailler ? pourquoi ?	1.96	0.0502

FIGURE 37- CARACTÉRISATION DE LA « DIMENSION AFFECTIVE » PAR LES VARIABLES NOMINALES

Caractérisation par les modalités des variables nominales

De la variable : DA (Moyenne = 3.21 Écart-Type = 0.955 Poids = 293)

Libellé de la variable	Modalité caractéristique	Valeur-Test	Moyenne	Écart-type	Probabilité	Effectifs
	Ensemble		3.21	0.95		293
V18_N Pour apprendre le français, vous préférez...	Autre	2.68	3.75	0.82	0.0037	21
V16_N Dans la salle de classe, si le professeur l...	1_ Je prends la parole spontanément	4.74	3.60	0.92	0.0000	94
V30_N Dans les discussions en groupe, si vous ...	1_ En parler spontanément	4.00	3.43	0.87	0.0000	149
V35_N Après ce semestre, comment vous voyez...	1_ Capable de plus d'autonomie	3.86	3.38	0.97	0.0001	184
V35_N Après ce semestre, comment vous voyez...	2_ Comme un apprenant ayant encore...	-3.89	2.92	0.84	0.0001	107
V16_N Dans la salle de classe, si le professeur l...	2_ Je ne prends la parole que quand l...	-4.19	2.91	0.95	0.0000	111
V30_N Dans les discussions en groupe, si vous ...	3_ Les dire, ou pas, selon mon humeu...	-2.57	2.89	0.85	0.0051	49
V30_N Dans les discussions en groupe, si vous ...	2_ Les dire, si les autres me le deman...	-2.52	2.66	1.01	0.0059	18

FIGURE 38- CARACTÉRISATION DE LA « DIMENSION AFFECTIVE » PAR LES MODALITÉS

V16 : V16 est plus fortement corrélé avec DA que les autres questions (valeur-test=4,87). Les étudiants, qui prenaient la parole et qui s'exprimaient spontanément dans la classe, ont obtenu les scores en DA les plus élevés (M=3,6 ; E=0,92). Les étudiants, qui ne parlaient que lorsque l'enseignant le leur demandait, ont évalué les scores en DA à un niveau plus bas (M=2,91 ; E=0,95).

V30 : Nous avons constaté que les étudiants, qui étaient capables de s'exprimer activement dans le cadre d'un travail de groupe, ont obtenu des scores en DA plus élevés (M=3,43 ; E=0,87), tandis que les étudiants, qui ne s'exprimaient que lorsque les autres membres du groupe le leur demandaient, ont obtenu les scores en DA les plus bas (M=2,66 ; E=1,01).

V35 : Après un semestre, les étudiants, qui avaient le plus d'autonomie, ont obtenu des scores en DA plus élevés, (M= 3,38, e =0,97).

V18 : Les étudiants, qui avaient choisi l'option « Autre », ont obtenu un score en DA plus élevé (M=3,75, E=0,82). « Autre » signifie que les étudiants sont capables, en fonction de la situation, de travailler avec d'autres ou alors d'apprendre de manière indépendante.

Nous avons ensuite utilisé la régression linéaire pour analyser l'effet des variables continues sur la DA. Le tableau suivant nous montre que la valeur ajustée du R-carré est de 0,166, ce qui signifie que les variables indépendantes, que nous avons extraites, sont capables

de refléter 16,6 % d'informations de la cause du changement sur la DA. (Voir le tableau ci-dessous)

TABLEAU 41- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES

Récapitulatif des modèles ^b				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,471	,222	,166	,69577

b. Variable dépendante : DA

TABLEAU 42- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DE LA DA

Coefficients ^a								
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta			Tolérance	VIF
1	(Constante)	2,222	,423		5,256	<,001		
	Avantage	-,071	,082	-,075	-,864	,389	,682	1,466
	V09_N_Intérêt pour l'apprentissage	-,096	,082	-,097	-	,242	,755	1,325
					1,174			
	V11_N_Fréquence de parole [1_En classe]	,081	,058	,130	1,401	,163	,597	1,676
	V11_N_Fréquence de parole [2_Hors de la classe]	,004	,056	,006	,070	,944	,648	1,543
	V19_NR_Pensez-vous que parler en français est difficile ? (1=Pas du tout d'accord, 5= Tout à fait d'accord)	,122	,056	,162	2,164	,032	,911	1,098
	V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez en français ?	,195	,069	,232	2,809	,006	,749	1,334
	V33_N_Après ce semestre, pensez-vous que l'apprentissage coopératif pourra faire baisser votre appréhension à parler en français ?	,057	,057	,083	,991	,323	,733	1,365
	V34_N_Après les cours de ce semestre, pensez-vous que votre intérêt pour le français s'est nettement amélioré ?	-,103	,066	-,140	-	,123	,630	1,587
					1,552			
	V39_NR(1)_[1_Ce sentiment d'anxiété me rend négatif pour apprendre le français]	,175	,057	,262	3,055	,003	,696	1,437
	V39_N(1)_Veuillez cocher votre choix selon votre propre expérience (1= Pas du tout, 3=Neutre, 5= Tout à fait) [2_Ce sentiment d'anxiété me rend positif pour apprendre le français, qui me permet d'apprendre le français avec passion]	-,078	,057	-,119	-	,169	,686	1,458
					1,383			
	V08_CN.1 Temps d'apprentissage (mois)	,001	,002	,029	,366	,715	,831	1,204

a. Variable dépendante : DA

Nous avons trouvé que les questions V19, V20, V39(1)_[1] étaient les variables indépendantes de DA ($P < 0,05$). V20 a eu un effet positif sur la variable dépendante DA, ce qui signifie que, plus l'étudiant avait confiance en lui pour parler en langue française, plus son score en DA était élevé. Pour les deux questions V19 et V39(1)[1], nous avons effectué un codage inverse. Ces deux questions ont eu un effet négatif sur la variable dépendante DA, ce qui signifie que plus l'étudiant percevait l'apprentissage de la langue française comme difficile et croyait que l'anxiété affecterait négativement son apprentissage de la langue française, plus le score en DA était faible. L'équation de la régression linéaire est : $DA = 2,222 - 0,122 * V19 + 0,195 * V20 - 0,175 * V39(1) _ [1]$. Parmi ces trois questions, nous avons constaté que V39(1)_[1] « Le sentiment d'anxiété rend négatif pour apprendre la langue française »

avaient un impact relativement important sur « Dimension affective » des étudiants (Beta=0,262).

3.2.3. Dimension cognitive (DC)

Nous voulons, en premier lieu, savoir quelles variables nominales sont liées à la compétence générale. Le graphique ci-dessous nous montre d'emblée que les valeurs p pour les questions V35, V16, V29, V29(3) sont toutes inférieures à 0,05, ce qui signifie que ces questions sont significativement corrélées avec la dimension cognitive.

Caractérisation par les variables nominales

De la variable - DC (Moyenne = DC Écart-type = 293 Poids = De la variable)

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité
V35_N, Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?	4,85	0,0000
V16_N, Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?	3,86	0,0001
V29_N, Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment ?	3,34	0,0008
V29_N(3), Quand vous travaillez avec des étudiants français...	2,45	0,0143
V30_N, Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ?	1,60	0,1089

FIGURE 39- CARACTÉRISATION DE LA « DIMENSION COGNITIVE » PAR LES VARIABLES NOMINALES

Caractérisation par les modalités des variables nominales

De la variable : DC (Moyenne = 3,332 Écart-Type = 0,717 Poids = 293)

Libellé de la variable	Modalité caractéristique	Valeur-Test	Moyenne	Écart-type	Probabilité	Effectifs
	Ensemble		3,33	0,72		293
V29_N(3), Quand vous travaillez avec des étudiants...	4_Au début, nous travaillons séparém...	2,14	3,63	0,60	0,0160	25
V16_N, Dans la salle de classe, si le professeur l...	1_Je prends la parole spontanément	3,57	3,55	0,71	0,0002	94
V29_N, Quand le professeur vous demande de t...	1_Avec des étudiants francophones	2,27	3,55	0,63	0,0118	47
V35_N, Après ce semestre, comment vous voyez...	1_Capable de plus d'autonomie	5,03	3,49	0,69	0,0000	184
V29_N, Quand le professeur vous demande de t...	2_Avec des étudiants non-francophon...	2,21	3,46	0,70	0,0136	98
V16_N, Dans la salle de classe, si le professeur l...	2_Je ne prends la parole que quand l...	-3,79	3,13	0,75	0,0001	111
V29_N, Quand le professeur vous demande de t...	3_Avec mes compatriotes	-3,23	3,10	0,63	0,0006	73
V35_N, Après ce semestre, comment vous voyez...	2_Comme un apprenant ayant encore...	-5,11	3,05	0,68	0,0000	107

FIGURE 40- CARACTÉRISATION DE LA « DIMENSION COGNITIVE » PAR LES MODALITÉS

V35 présente une corrélation plus forte avec la DC que les autres questions (valeur-test=4,85). Après un semestre, les apprenants « capables de plus d'autonomie » avaient des scores en DC plus élevés (M=3,49, E=0,63), alors que les apprenants, qui avaient encore besoin d'aide, avaient des scores en DC relativement bas, (M=3,05 ; E=0,68)

V16 : Les étudiants, qui étaient capables de parler activement en classe, avaient des scores en DC plus élevés que les autres (M= 3,55), tandis que ceux qui parlaient passivement en classe (ne parlaient que lorsque l'enseignant le leur demandait), avaient les scores en DC les plus bas (moyenne = 3,13, E=0,75). Cela signifie que les étudiants, qui étaient actifs en classe, étaient également plus compétents quant à la dimension cognitive.

V29 : Les étudiants, qui travaillaient régulièrement avec des étudiants français, avaient les scores en DC les plus élevés (M=3,55, E=0,63). Cela signifie que les étudiants, qui coopéraient régulièrement avec des étudiants français, avaient davantage de connaissances

interculturelles que les autres étudiants. En revanche les étudiants, qui travaillaient souvent avec leurs compatriotes, avaient des scores en DC inférieurs (M=3,1, E=0,63).

V29(3) : Les étudiants, qui travaillaient séparément, puis en coopération, avec des étudiants français, avaient obtenu les meilleurs scores en DC, avec un score moyen à 3,63 et un écart-type de 0,6.

Nous avons utilisé ensuite la régression linéaire pour analyser l'effet des variables continues sur la dimension cognitive. Le tableau suivant montre que la valeur ajustée du R-carré est de 0,236, ce qui signifie que les variables indépendantes, que nous avons extraites, sont capables de refléter 23,6 % d'informations de la cause du changement sur DC. (Voir le tableau ci-dessous)

TABLEAU 43- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES

Récapitulatif des modèles ^b				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,536	,287	,236	,55424

b. Variable dépendante : DC

TABLEAU 44- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DE LA DC

Modèle	Coefficients ^a					Statistiques de colinéarité	
	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Tolérance	VIF
	B	Erreur standard	Bêta				
1 (Constante)	1,887	,337		5,605	<,001		
Avantage	-,050	,065	-,063	-,765	,446	,682	1,466
V09_N_Intérêt d'apprentissage	-,007	,065	-,008	-,101	,920	,755	1,325
V11_N_Fréquence de parole [1_En classe]	-,007	,046	-,014	-,156	,876	,597	1,676
V11_N_Fréquence de parole [2_Hors de la classe]	,188	,045	,357	4,201	<,001	,648	1,543
V19_NR_Pensez-vous que parler en français est difficile ? (1=Pas du tout d'accord, 5= Tout à fait d'accord)	,097	,045	,156	2,171	,031	,911	1,098
V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez en français ?	,107	,055	,153	1,936	,055	,749	1,334
V33_N_Après ce semestre, pensez-vous que l'apprentissage coopératif pourra faire baisser votre appréhension à parler en français ?	,036	,046	,063	,791	,430	,733	1,365
V34_N_Après les cours de ce semestre, pensez-vous que votre intérêt pour le français s'est nettement amélioré ?	,054	,053	,089	1,028	,305	,630	1,587
V39_NR(1)_[1_Ce sentiment d'anxiété me rend négatif pour apprendre le français]	-,037	,045	-,066	-,804	,423	,696	1,437
V39_N(1)_Veuillez cocher le choix selon votre propre expérience (1= Pas du tout, 3=Neutre, 5= Tout à fait) [2_Ce sentiment d'anxiété me rend positif pour apprendre le français, et me permet d'apprendre la langue française avec passion]	,060	,045	,110	1,328	,186	,686	1,458
V08_C/N.1 Temps d'apprentissage (mois)	,002	,001	,096	1,277	,204	,831	1,204

a. Variable dépendante : DC
b. V19_NR : codage inverse

Selon le tableau ci-dessus, les questions V11[2] et V19 se sont avérées être corrélées avec la DC, p<0,05. La question V11[2] a eu un effet positif sur la dimension cognitive. Plus

les étudiants parlaient souvent en langue française en dehors de la classe, plus ils étaient performants sur le plan cognitif. Mais la question V19 a eu un effet négatif sur la DC, ce qui signifie que plus les étudiants trouvaient difficile de parler en langue française, plus leur compétence en dimension cognitive était faible. L'équation de la régression linéaire est : $DC=1,887+0,188*V11[2]- 0,097* V19$

3.2.4. Volonté de communication et conscience interculturelle (VCCI)

La figure ci-dessous nous montre qu'il y a un certain nombre de questions liées à la « Volonté de communication et conscience interculturelle », notamment les questions V16, 10, 18, 35, 29, 25(1), 29(6), 25, 30 ($p<0,05$)

Caractérisation par les variables nominales
De la variable - VCCI (Moyenne = VCCI Écart-type = 293 Poids = De la variable)

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité
V16_N Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?	5.19	0.0000
V10_N Pourquoi apprenez-vous le français?	3.29	0.0010
V18_N Pour apprendre le français, vous préférez être dans une situation de...?	2.88	0.0039
V35_N Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?	2.67	0.0077
V29_N Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment ?	2.27	0.0232
V25_N(1) Parmi les avantages suivants concernant l'apprentissage coopératif quel est selon vous le plus important ?	2.27	0.0234
V29_N(6) Quand vous travaillez avec des étudiants d'une autre nationalité que la vôtre :	2.23	0.0255
V25_N Avez-vous trouvé des avantages à travailler en situation d'apprentissage coopératif?	2.15	0.0317
V30_N Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ?	1.98	0.0473
V32_N Après un semestre d'études, que pensez-vous de l'ambiance dans le cours pratiquant l'apprentissage coopératif ?	1.95	0.0508

FIGURE 41- CARACTÉRISATION DE LA « VOLONTÉ DE COMMUNICATION ET CONSCIENCE INTERCULTURELLE » PAR LES VARIABLES NOMINALES

Caractérisation par les modalités des variables nominales
De la variable : VCCI (Moyenne = 3.956 Écart-Type = 0.719 Poids = 293)

Libellé de la variable	Modalité caractéristique	Valeur-Test	Moyenne	Écart-type	Probabilité	Effectifs
	Ensemble		3.96	0.72		293
V16_N Dans la salle de classe, si le professeur l...	1_ Je prends la parole spontanément	3.24	4.15	0.66	0.0006	94
V16_N Dans la salle de classe, si le professeur l...	3_Cela dépend du professeur	2.41	4.11	0.56	0.0080	88
V29_N(6) Quand vous travaillez avec des étudia...	3_Nous travaillons ensemble	2.28	4.10	0.62	0.0114	86
V10_N Pourquoi apprenez-vous le français?	2_Surtout pour mon propre intérêt	2.68	4.09	0.68	0.0037	117
V29_N Quand le professeur vous demande de t...	2_Avec des étudiants non-francophon...	2.25	4.09	0.62	0.0123	98
V30_N Dans les discussions en groupe, si vous ...	1_En parler spontanément	2.65	4.07	0.65	0.0040	149
V18_N Pour apprendre le français, vous préfére...	1_Travailler avec les autres étudiants	2.17	4.06	0.72	0.0149	132
V35_N Après ce semestre, comment vous voyez...	1_Capable de plus d'autonomie	3.08	4.06	0.70	0.0010	184
V25_N Avez-vous trouvé des avantages à travail...	Oui	2.62	4.02	0.65	0.0045	222
V18_N Pour apprendre le français, vous préfére...	2_Travailler seul	-3.12	3.82	0.73	0.0009	140
V35_N Après ce semestre, comment vous voyez...	2_Comme un apprenant ayant encore...	-2.98	3.79	0.72	0.0014	107
V10_N Pourquoi apprenez-vous le français?	1_Surtout pour obtenir un diplôme	-3.81	3.76	0.73	0.0001	120
V16_N Dans la salle de classe, si le professeur l...	2_ Je ne prends la parole que quand l...	-5.39	3.66	0.78	0.0000	111
V30_N Dans les discussions en groupe, si vous ...	2_Les dire, si les autres me le deman...	-2.01	3.62	0.47	0.0224	18
V25_N(1) Parmi les avantages suivants concern...	1_Améliorer la prise des notes	-2.03	3.50	0.79	0.0211	10

FIGURE 42- CARACTÉRISATION DE LA « VOLONTÉ DE COMMUNICATION ET CONSCIENCE INTERCULTURELLE » PAR LES MODALITÉS

La question V16 (le comportement dans la classe) est fortement corrélée avec la « Volonté de communication et conscience interculturelle » (Valeur-test=5,19). Les étudiants qui ont pu parler activement en classe ont obtenu les scores en VCCI les plus élevés, $M=4,15$, $E=0,66$, tandis que ceux qui ont parlé passivement (qui ne parlaient que quand le professeur le leur demandait) ont obtenu les scores en VCCI les plus bas ($M=3,66$, $E=0,78$).

V10 : La motivation des étudiants à apprendre la langue française est liée à leur volonté de communiquer et à leur conscience interculturelle. Les étudiants, qui ont appris la langue française en raison de leurs intérêts personnels, ont obtenu des scores en VCCI plus élevés (M=4,09, E=0,68).

V18 : Les étudiants qui ont préféré étudier avec d'autres ont obtenu des scores en VCCI plus élevés, M=4,06, E=0,72, tandis que ceux qui ont préféré étudier seuls ont obtenu des scores en VCCI plus faibles, M=3,82, E=0,73.

V35 : Les étudiants qui se sont considérés comme « Apprenant capable de plus d'autonomie » ont obtenu des scores en VCCI plus élevés (M=4,06, E=0,7), tandis que les étudiants qui ont choisi « apprenant ayant encore besoin des autres », ont obtenu des scores en VCCI plus bas (M=3,79, E=0,72).

V29 : Les étudiants qui, dans le cadre d'un apprentissage coopératif, ont travaillé régulièrement avec des non-francophones ont obtenu un score VCCI plus élevé (M=4,09, E=0,62).

V29(6) : Les étudiants qui, dans le cadre d'un apprentissage coopératif, avaient choisi de travailler ensemble avec des non-francophones ont évalué des scores en VCCI à un niveau plus haut (M=4,1, E=0,62).

V25 : La VCCI est mieux notée par les étudiants qui ont pensé qu'il y avait des avantages à l'apprentissage coopératif (M=4,02, E=0,65). Cela signifie que les personnes, qui prennent conscience des avantages de l'apprentissage coopératif, sont davantage poussés à communiquer et sont plus sensibles à l'interculturalité.

V25(1) : Les étudiants, qui ont pensé que l'avantage le plus important de l'apprentissage coopératif est celui de pouvoir « améliorer la prise des notes », ont évalué la VCCI à un niveau plus bas que les autres étudiants (M=3,5, E=0,79).

V30 : Les étudiants, qui ont pu s'exprimer activement dans les discussions de groupe, ont donné une note plus élevée à la VCCI (M=4,07, E=0,65), tandis que les étudiants, qui ne prenaient la parole que lorsqu'on les sollicitait, ont donné une note plus faible à la VCCI (M=3,62, E=0,47).

Nous avons ensuite utilisé la régression linéaire pour analyser l'effet des variables continues sur la VCCI. Le tableau suivant montre que la valeur ajustée du R-carré est de 0,169,

ce qui signifie que les variables indépendantes, que nous avons extraites, sont capables de refléter 16,9% d'informations de la cause du changement sur VCCI.

TABLEAU 45- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,474	,225	,169	,56385

b. Variable dépendante : VCCI

TABLEAU 46- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DE LA VCCI

Modèle	Coefficients ^a					Statistiques de colinéarité	
	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Tolérance	VIF
	B	Erreur standard	Bêta				
1 (Constante)	2,076	,343		6,061	<,001		
Avantage	,012	,066	,016	,182	,856	,682	1,466
V09_N_Intérêt d'apprentissage	,118	,066	,146	1,781	,077	,755	1,325
V11_N_Fréquence de parole [1_En classe]	,037	,047	,074	,799	,426	,597	1,676
V11_N_Fréquence de parole [2_Hors de la classe]	,049	,045	,096	1,077	,283	,648	1,543
V19_NR_Pensez-vous que parler en français est difficile ? (1=Pas du tout d'accord, 5= Tout à fait d'accord)	-,001	,046	-,002	-,026	,979	,911	1,098
V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez en français ?	,057	,056	,084	1,016	,311	,749	1,334
V33_N_Après ce semestre, pensez-vous que l'apprentissage coopératif pourra faire baisser votre appréhension à parler en français ?	,059	,047	,105	1,257	,211	,733	1,365
V34_N_Après les cours de ce semestre, pensez-vous que votre intérêt pour le français s'est nettement amélioré ?	,060	,054	,100	1,109	,269	,630	1,587
V39_NR(1)_ [1_Ce sentiment d'anxiété me rend négatif pour apprendre le français]	,005	,046	,009	,108	,914	,696	1,437
V39_N(1)_ [2_Ce sentiment d'anxiété me rend positif pour apprendre le français, et me permet d'apprendre la langue française avec passion]	,093	,046	,174	2,020	,045	,686	1,458
V08_C/N.1 Temps d'apprentissage (mois)	,003	,001	,154	1,965	,051	,831	1,204

a. Variable dépendante : VCCI

Nous avons constaté que seule la question V39(1)_[2] était corrélée avec la variable dépendante VCCI, $p < 0,05$, et que la question V39(1)_[2] avait un effet positif sur la VCCI. Cela signifie que, plus les étudiants croient que l'anxiété communicative peut les rendre plus enthousiastes à l'idée d'apprendre la langue française, plus leurs intentions communicatives et leur conscience interculturelle seront élevées. L'équation de régression est : $2,076 + 0,093 * V39(1)_[2]$.

3.2.5. Sentiment communicatif (SC)

Nous voulons d'abord déterminer quelles variables nominales pourraient caractériser le sentiment communicatif. En utilisant le graphique ci-dessus, nous pouvons d'abord voir que les p-valeurs des questions V35, V29, V28(1), V29(3), V30, V16 sont toutes inférieures à 0,05, ce qui signifie que ces questions sont significativement corrélées avec le SC.

Caractérisation par les variables nominales
De la variable - SC (Moyenne = 3.076 Écart-type = 0.851 Poids = 293)

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité
V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?	3.97	0.0001
V29_N_Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment ?	2.67	0.0076
V28_N(1)_Quand vous travaillez en groupe, est-ce que le professeur vous laisse le choix du groupe	2.27	0.0233
V29_N(3)_Quand vous travaillez avec des étudiants français...	2.26	0.0237
V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ?	2.09	0.0366
V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?	1.98	0.0476
Rectifié V05_N(3)_Votre composante	1.45	0.1472

FIGURE 43- CARACTÉRISATION DU « SENTIMENT COMMUNICATIF » PAR LES VARIABLES NOMINALES

Caractérisation par les modalités des variables nominales
De la variable : SC (Moyenne = 3.076 Écart-Type = 0.851 Poids = 293)

Libellé de la variable	Modalité caractéristique	Valeur-Test	Moyenne	Écart-type	Probabilité	Effectifs
Ensemble			3.08	0.85		293
V29_N(3)_Quand vous travaillez avec des étudia...	4_Au début, nous travaillons séparém...	2.06	3.41	1.03	0.0198	25
V29_N_Quand le professeur vous demande de t...	1_Avec des étudiants francophones	2.50	3.36	0.95	0.0062	47
V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur l...	1_Je prends la parole spontanément	2.22	3.24	0.88	0.0132	94
V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez...	1_Capable de plus d'autonomie	3.95	3.23	0.89	0.0000	184
V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous ...	1_En parler spontanément	3.09	3.23	0.88	0.0010	149
V28_N(1)_Quand vous travaillez en groupe, est-...	Oui	2.24	3.18	0.85	0.0125	162
V29_N(3)_Quand vous travaillez avec des étudia...	Réponses manquantes	-2.62	3.02	0.82	0.0044	246
V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur l...	2_Je ne prends la parole que quand l...	-2.08	2.94	0.86	0.0186	111
V29_N_Quand le professeur vous demande de t...	3_Avec mes compatriotes	-2.09	2.89	0.79	0.0181	73
V28_N(1)_Quand vous travaillez en groupe, est-...	Non	-2.49	2.81	0.78	0.0064	52
V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez...	2_Comme un apprenant ayant encore...	-4.18	2.80	0.70	0.0000	107

FIGURE 44- CARACTÉRISATION DU « SENTIMENT COMMUNICATIF » PAR LES MODALITÉS

La question V35 est plus fortement corrélée avec le « Sentiment communicatif » que les autres questions (valeur-test=3,97) et, après un semestre, les étudiants les plus autonomes ont obtenu des scores en SC plus élevés (M=3,23, E=0,89) que ceux qui avaient encore besoin d'aide (M=2,8, E=0,7).

V29 : Les étudiants qui ont travaillé souvent avec des étudiants français ont obtenu des scores en SC plus élevés (M=3,36, Écart-type=0,95) tandis que les étudiants, qui ont coopéré souvent avec leurs compatriotes, ont obtenu en SC les scores les plus bas (M=2,89, E=0,79).

V28(1) : Les étudiants, qui avaient de meilleurs sentiments communicatifs, ont donné une meilleure note lorsque les enseignants les ont laissés se regrouper. (M=2,18, E=0,85) Ceux qui n'ont pas été autorisés à se regrouper ont donné la note la plus basse au SC (M=2,81, E=0,78).

V29(3) : Les scores les plus élevés en SC ont été donnés par les étudiants qui ont utilisé le travail séparé suivi d'un apprentissage coopératif avec des étudiants français (M=3,41, E=1,03).

V30 : Les étudiants, qui ont été capables de parler activement et de participer automatiquement aux discussions de groupe, ont mieux évalué le SC (M=3,23, E=0,88).

V16 : Les étudiants, qui ont pu s'exprimer activement et volontairement en classe, ont donné une note plus élevée au SC (M=3,24, E=0,88), tandis que les étudiants, qui ne parlaient

que passivement (uniquement lorsqu'ils étaient sollicités par l'enseignant), ont donné une note plus faible au SC (M=2,94, E=0,86).

Nous avons ensuite utilisé la régression linéaire pour analyser l'effet des variables continues sur le SC. Le tableau suivant montre que la valeur ajustée du R-carré est de 0,211, ce qui signifie que les variables indépendantes, que nous avons extraites, sont capables de refléter 21,1 % d'informations de la cause du changement sur le SC. (Voir le tableau)

TABLEAU 47- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES

Récapitulatif des modèles ^b				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,514	,264	,211	,70201

b. Variable dépendante : SC

TABLEAU 48- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DU SC

Coefficients ^a								
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta			Tolérance	VIF
1	(Constante)	,771	,426		1,807	,073		
	Avantage	-,060	,082	-,061	-,725	,470	,682	1,466
	V09_N Intérêt de l'apprentissage	,070	,083	,068	,850	,397	,755	1,325
	V11_N Fréquence de parole [1_En classe]	,032	,058	,049	,543	,588	,597	1,676
	V11_N Fréquence de parole [2_Hors de la classe]	,098	,057	,149	1,725	,087	,648	1,543
	V19_NR Pensez-vous que parler en français est difficile ? (1=Pas du tout d'accord, 5= Tout à fait d'accord)	,096	,057	,124	1,697	,092	,911	1,098
	V20_N Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez en français ?	,142	,070	,163	2,028	,044	,749	1,334
	V33_N Après ce semestre, pensez-vous que l'apprentissage coopératif pourra faire baisser votre appréhension à parler en français ?	,062	,058	,087	1,066	,288	,733	1,365
	V34_N Après les cours de ce semestre, pensez-vous que votre intérêt pour le français s'est nettement amélioré ?	,153	,067	,200	2,284	,024	,630	1,587
	V39_NR(1)_ [1_Ce sentiment d'anxiété me rend négatif pour apprendre le français]	-,024	,058	-,035	-,420	,675	,696	1,437
	V39_N(1)_ [2_Ce sentiment d'anxiété me rend positif pour apprendre le français, et me permet d'apprendre la langue française avec passion]	,146	,057	,215	2,554	,012	,686	1,458
	V08_C/N.1 Temps d'apprentissage (mois)	-,001	,002	-,025	-,331	,741	,831	1,204

a. Variable dépendante : SC

Les questions V20, V34, V39(1)_ [2] ont été corrélées avec la variable dépendante SC, $p < 0,05$. Ces trois questions ont été positivement corrélées avec la variable dépendante SC. Plus les étudiants avaient confiance en eux pour s'exprimer en langue française, croyaient que la tension leur permettrait d'investir plus d'enthousiasme dans l'apprentissage de la langue française et voyaient leur intérêt pour la langue française augmenter de manière significative après un semestre, plus leurs notes en SC étaient élevées. La valeur Beta de V39(1)_ [2] = 0,215 et la valeur Beta de V20 = 0,163, ce qui implique que la question V39(1)_ [2] a eu l'effet le

plus significatif sur le SC, tandis que la question V20 a eu l'effet le plus faible sur le SC. L'équation est la suivante : $SC=0,771+0,142*V20+0,153*V34+0,146*V39(1)_{[2]}$

3.2.6. Compétence communicative langagière (CCL) - Compétence globale

Nous voulons en premier lieu savoir quelles sont les variables nominales liées à la compétence générale. Selon le graphique ci-dessus, nous pouvons d'emblée voir que les valeurs p pour les questions V35, V16, V30, V29, V10, V28, V18, V27 sont toutes inférieures à 0,05, ce qui signifie que ces questions sont significativement corrélées avec la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel.

Caractérisation par les variables nominales
De la variable - CCL (Moyenne = CCL Écart-type = 293 Poids = De la variable)

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité
V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?	7.48	0.0000
V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?	5.88	0.0000
V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ?	3.50	0.0005
V29_N_Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment ?	3.18	0.0015
V10_N_Pourquoi apprenez-vous le français ?	2.89	0.0039
V28_N_Avec qui préférez-vous travailler ? pourquoi ?	2.79	0.0053
V18_N_Pour apprendre le français, vous préférez être dans une situation de...?	2.24	0.0251
V27_N_La plupart du temps, le professeur utilise l'apprentissage coopératif...?	2.10	0.0359
V29_N(3)_Quand vous travaillez avec des étudiants français...	1.76	0.0776

FIGURE 45- CARACTÉRISATION DE LA « COMPÉTENCE COMMUNICATIF LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL » PAR LES VARIABLES NOMINALES

Caractérisation par les modalités des variables nominales
De la variable : CCL (Moyenne = 3.269 Écart-Type = 0.576 Poids = 293)

Libellé de la variable	Modalité caractéristique	Valeur-Test	Moyenne	Écart-type	Probabilité	Effectifs
Ensemble			3.27	0.58		293
V18_N_Pour apprendre le français, vous préférez...	Autre	2.61	3.59	0.47	0.0045	21
V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur l...	1_ Je prends la parole spontanément	4.93	3.51	0.52	0.0000	94
V29_N_Quand le professeur vous demande de t...	1_Avec des étudiants francophones	2.50	3.46	0.54	0.0063	47
V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez...	1_Capable de plus d'autonomie	7.21	3.46	0.55	0.0000	184
V28_N_Avec qui préférez-vous travailler ? pour...	4_cela m'est égal	3.18	3.44	0.55	0.0007	83
V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous ...	1_En parler spontanément	4.11	3.41	0.53	0.0000	149
V27_N_La plupart du temps, le professeur utilise...	3_Moins de la moitié du temps du co...	2.14	3.38	0.57	0.0161	91
V10_N_Pourquoi apprenez-vous le français?	2_Surtout pour mon propre intérêt	2.52	3.37	0.58	0.0058	117
V29_N_Quand le professeur vous demande de t...	2_Avec des étudiants non-francophon...	1.96	3.36	0.50	0.0248	98
V10_N_Pourquoi apprenez-vous le français?	1_Surtout pour obtenir un diplôme	-3.58	3.12	0.52	0.0002	120
V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous ...	3_Les dire, ou pas, selon mon humeu...	-1.98	3.12	0.48	0.0236	49
V29_N_Quand le professeur vous demande de t...	3_Avec mes compatriotes	-2.74	3.11	0.55	0.0030	73
V28_N_Avec qui préférez-vous travailler ? pour...	3_je préfère travailler avec mes comp...	-2.50	3.04	0.45	0.0063	34
V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur l...	2_ Je ne prends la parole que quand l...	-5.56	3.03	0.58	0.0000	111
V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez...	2_Comme un apprenant ayant encore...	-7.39	2.94	0.46	0.0000	107
V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous ...	2_Les dire, si les autres me le deman...	-2.54	2.93	0.55	0.0055	18

FIGURE 46- CARACTÉRISATION DE LA « COMPÉTENCE COMMUNICATIF LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL » PAR LES MODALITÉS

La question V35 est plus fortement corrélée avec la CCL que les autres questions (valeur-test=7,48) et les étudiants, qui sont plus autonomes après un semestre, ont des scores en CCL plus élevés (M=3,46, E=0,55)

V16 : Les apprenants, qui étaient capables de parler activement en classe, ont eu un score en CCL plus élevé (M=3,51, E=0,52), tandis que ceux qui ne parlaient que passivement en classe ont eu un score en CCL au plus bas (M=3,03, E=0,58).

V30 : Les étudiants, qui étaient capables d'exprimer ouvertement leurs opinions et leurs points de vue dans les discussions de groupe, ont eu des scores en CCL plus élevés, $M=3,41$, $E=0,53$

Les étudiants, qui n'exprimaient leurs opinions que quand on les interrogeait au cours des discussions de groupe, ont eu un score en CCL plus bas ($M=2,93$, $E=0,55$), tandis que ceux qui s'exprimaient en fonction de leur humeur ont eu un score intermédiaire, $M=3,12$, $E=0,48$.

V29 : Les étudiants, qui étudiaient en coopération avec des étudiants français, ont obtenu des résultats plus élevés à la CCL ($M=3,46$, $E=0,55$), alors que les étudiants, qui étudiaient souvent en coopération avec leurs compatriotes, ont obtenu des résultats plus faibles à la CCL ($M=3,11$, $E=0,55$).

V10 : Les étudiants, qui étudiaient la langue française pour leur propre intérêt, ont eu un score en CCL le plus élevé ($M=3,37$, $E=0,58$). Les étudiants qui apprenaient la langue française en vue d'un diplôme ont eu des scores en CCL plus faibles ($M=3,12$, $E=0,52$).

V28 : Les étudiants, qui n'avaient pas de préférence quant à la personne avec laquelle ils voulaient travailler, ont eu des scores en CCL plus élevés ($M= 3,44$, $E= 0,55$) tandis que les étudiants, qui ont préféré étudier avec leurs compatriotes, ont eu des scores en CCL plus faibles ($M= 3,04$, $E= 0,45$).

V18 : Les étudiants, qui ont choisi « Autre » lorsqu'ils apprenaient la langue française (ce qui signifie une préférence pour les deux, apprendre seul et apprendre avec d'autres, mais en fonction des situations), ont obtenu des résultats plus élevés à la CCL ($M=3,59$, $E=0,47$).

V27 : Les étudiants ont attribué de meilleurs scores à la CCL lorsque l'enseignant consacrait moins de la moitié du temps de classe à l'apprentissage coopératif ($M=3,38$, $E=0,57$).

Nous avons ensuite utilisé la régression linéaire pour analyser l'effet des variables continues sur la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel. Le tableau suivant nous montre que la valeur ajustée du R-carré est de $0,472 > 0,4$, ce qui signifie que les variables indépendantes, que nous avons extraites, sont capables de refléter 16,6 % d'informations de la cause du changement sur la CCL

TABLEAU 49- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES

Récapitulatif des modèles ^b				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,717	,514	,479	,33954

b. Variable dépendante : CCL

TABLEAU 50- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DU SC

Coefficients ^a								
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta			Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,814	,206		8,794	<,001		
	Avantage	-,071	,040	-,121	-	,078	,682	1,466
	V09_N_Intérêt d'apprentissage	-,009	,040	-,015	1,772	,816	,755	1,325
	V11_N_Fréquence de parole [1_En classe]	,043	,028	,111	1,518	,131	,597	1,676
	V11_N_Fréquence de parole [2_Hors de la classe]	,103	,027	,265	3,768	<,001	,648	1,543
	V19_NR_Pensez-vous que parler en français est difficile ? (1=Pas du tout d'accord, 5= Tout à fait d'accord)	,089	,027	,192	3,241	,001	,911	1,098
	V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez en français ?	,164	,034	,316	4,833	<,001	,749	1,334
	V33_N_Après ce semestre, pensez-vous que l'apprentissage coopératif pourra faire baisser votre appréhension à parler en français ?	,038	,028	,089	1,346	,180	,733	1,365
	V34_N_Après les cours de ce semestre, pensez-vous que votre intérêt pour le français s'est nettement amélioré ?	,000	,032	,001	,015	,988	,630	1,587
	V39_NR(1)_[1_Ce sentiment d'anxiété me rend négatif pour apprendre le français]	,037	,028	,089	1,319	,189	,696	1,437
	V39_N(1)_Veuillez cocher le choix selon votre propre expérience (1= Pas du tout, 3=Neutre, 5= Tout à fait) [2_Ce sentiment d'anxiété me rend positif pour apprendre le français, ce qui me permet d'apprendre la langue française avec passion]	,020	,028	,049	,716	,475	,686	1,458
	V08_C/N.1 Temps d'apprentissage (mois)	,003	,001	,225	3,627	<,001	,831	1,204

a. Variable dépendante : CCL

Selon le tableau ci-dessus, nous constatons que les questions V11[2], V19NR, V20, V08 sont liées à la variable dépendante CCL avec $p < 0,05$ et que les questions V11[2], V20, V08 ont toutes un effet positif sur la CCL. Cela indique que plus les étudiants parlent fréquemment en langue française hors de la classe, sont confiants lorsqu'ils s'expriment en langue française, ou ont eu un long temps d'apprentissage, plus la CCL est élevée. La question V19, en revanche, a un effet négatif sur la CCL, ce qui indique que, plus les étudiants trouvent facile le fait de parler en langue française, plus la CCL est élevée. Et parmi les quatre questions, V20 avait la valeur de Beta la plus élevée (0,316), et V19 avait la valeur de Beta la plus basse (0,192), ce qui indique que la question V20 avait l'effet le plus fort sur la CCL, tandis que la question V19 avait l'effet le plus faible sur la CCL. En d'autres termes, chaque fois que la question V20 s'améliore d'un point, la CCL s'améliore de 0,316 point, et chaque fois que la question V19 s'améliore d'un point, la CCL diminue de 0,192 point.

3.2.7. Synthèse des facteurs influant sur des composantes de compétence communicative langagière dans un contexte interculturel

Cette section va résumer ce qui a été dit auparavant. Nous commençons par un tableau clair qui vous donnera, pour chaque composante, le facteur qui l'influence, et qui spécifiera si le facteur produit un effet positif ou négatif. Nous allons ensuite diviser ces facteurs en deux catégories, l'une concernant l'apprentissage de la langue française (couleur bleu), l'autre concernant l'apprentissage coopératif et l'apprentissage coopératif interculturel (couleur orange).

TABLEAU 51- VARIABLES NOMINALES ET CONTINUES INFLUANT LES COMPOSANTES

Question	Modalité	CG	DA	DC	SC	VCCI	CCL
V16_Comportement dans la classe	1_ Je prends la parole spontanément	●	●	●	●	●	●
	2_ Je ne prends la parole que quand le professeur me la demande	▲	▲	▲	▲	▲	▲
V35_En tant qu'apprenant	1_Capable de plus d'autonomie	●	●	●	●	●	●
	2_Ayant encore besoin d'aide	▲	▲	▲	▲	▲	▲
V18_Manière d'apprendre le français	1_Travailler avec les autres étudiants					●	
	2_Travailler seul					▲	
	3_Autre		●				●
V10_Intérêt de l'apprentissage du français	1_Surtout pour obtenir un diplôme					▲	▲
	2_Surtout pour mon propre intérêt					●	●
V11(2)_Fréquence de parole hors de la classe		➔		➔			➔
V20_Confiance de parler en français		➔	➔		➔		➔
V08_Temps d'apprentissage du français		➔					➔
V19_Difficulté de parler en français			➔	➔			➔
V39(1)_[1] Anxiété rend négatif pour apprendre			➔				
V39(1)_[2] Anxiété rend positif pour apprendre					➔	➔	
V34_Amélioration de l'intérêt pour le français					➔		
V26_Perception des avantages de l'AC		➔					
V25_Avez-vous trouvé des avantages de l'AC	1_Oui					●	
V25(1)_L'avantage de l'AC le plus important?	1_Améliorer la prise de note					▲	
V27_La plupart du temps, le professeur utilise l'AC	2_La moitié du temps du cours	▲					
	3_Moins de la moitié du temps du cours	●					●
V28_Avec qui préférez-vous travailler ?	3_Je préfère travailler avec mes compatriotes						▲
	4_Cela m'est égal.						●
	1_Oui	●			●		

V28(1)_Le professeur laisse le choix du groupe	2_Non	▲			▲		
V29_Avec qui travaillez-vous le plus fréquemment	1_Avec des étudiants francophones			●	●		●
	2_Avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité que la mienne					●	
	3_Avec mes compatriotes			▲	▲		▲
V29(3)_Quand vous travaillez avec des étudiants français	4_Au début nous travaillons séparément, mais après nous travaillons ensemble.	●		●	●		
V29(6)_Quand vous travaillez avec des étudiants d'une autre nationalité que la vôtre	3_Nous travaillons ensemble					●	
V30_Comportement lors de la discussion en groupe	1_En parler spontanément		●		●	●	●
	2_Les dire, si les autres me demandent		▲			▲	▲
<p>● : Moyenne la plus élevée pour les variables nominales ▲ : Moyenne la plus basse pour les variables nominales ↗ : Corrélation positive entre variables continues ↘ : Corrélation négative entre variables continues Couleur bleu : des questions sur l'apprentissage de la langue française Couleur orange : des questions sur l'apprentissage coopératif (interculturel)</p>							

La compétence communicative langagière dans le contexte interculturel est influencée par de nombreux facteurs. Parmi les questions sur l'apprentissage de la langue française, nous avons constaté que les étudiants, qui sont capables de plus d'autonomie après un semestre (V35), qui prennent la parole spontanément en classe (V16), qui apprennent la langue française par intérêt (V10), qui pratiquent la langue française souvent en dehors de la classe (V11[2]), qui utilisent la langue française avec plus de confiance (V20), qui apprennent la langue française depuis plus longtemps (V08), et qui trouvent qu'il est plus facile de parler en langue française (V19), attribuent le score plus élevé à leurs compétences communicatives langagière dans le contexte interculturel (CCL).

Nous avons observé également que la performance des étudiants en classe et leur autonomie dans l'apprentissage ont un impact sur toutes les composantes de la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel. Les étudiants, qui sont capables de s'exprimer activement en classe (V16) et qui sont capables d'avoir plus d'autonomie (V35), excellent en termes de « Compétence générale », de « Dimension affective », de « Dimension cognitive », de « Volonté de communication et conscience interculturelle » et de « Sentiments communicatifs ». En plus, il existe une corrélation positive entre « Confiance de parler en

langue française » et « Compétence générale », « Dimension affective » et « Sentiment communicatif » (V20).

Le tableau ci-dessus nous révèle également que les questions et les variables sur l'apprentissage coopératif affectent également la compétence communicative langagière des étudiants à des degrés divers. Par exemple, les étudiants ont obtenu des scores plus élevés pour la « Dimension cognitive » et le « Sentiment communicatif », lorsqu'ils travaillaient régulièrement avec des étudiants français, et les plus bas dans ces deux domaines lorsqu'ils travaillaient avec leurs compatriotes (V29). Les étudiants ont évalué les meilleures notes pour la « Dimension affective », la « Volonté de communication et conscience interculturelle » ainsi que pour le « Sentiment communicatif » lorsqu'ils prenaient l'initiative de s'exprimer dans les discussions de groupe (V30). Et ce sont tous des facteurs qui peuvent influencer directement la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel. Quels sont les facteurs qui peuvent indirectement influencer sur la compétence communicative langagière des étudiants en affectant leur performance en classe, leur autonomie et donc leur compétence communicative langagière ? C'est la question que nous allons explorer dans ce qui suit.

3.2.7.1. Comportement dans la classe

L'analyse ci-dessus nous montre que les étudiants, qui étaient capables de s'exprimer en classe, évaluent avec des scores élevés toutes les composantes de la compétence communicative langagière. Nous avons donc dû déterminer les facteurs favorables aux étudiants à s'exprimer en classe. Nous avons d'abord utilisé le logiciel SPAD pour identifier les éléments qui pourraient influencer les performances des étudiants en classe. (Voir les figures ci-dessous)

Caractérisation par les variables nominales

De la variable : V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?

Note: Pour les tableaux 2*2 (1 degré de liberté), on applique la correction de Yates

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité	Khi-2
V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous avez de...	4.49	0.0000	39.772
V22_N_Avez-vous des cours où se pratique le travail en...	2.97	0.0015	21.495
V18_N_Pour apprendre le français, vous préférez être ...	2.89	0.0019	16.990
V29_N_Quand le professeur vous demande de travaille...	2.36	0.0093	17.007
V28_N_Avec qui préférez-vous travailler ? pourquoi ?	1.66	0.0487	15.587
V31_N_En groupe d'apprentissage coopératif, les infor...	1.62	0.0523	12.468

FIGURE 47- CARACTÉRISATION DU COMPORTEMENT EN CLASSE PAR LES VARIABLES NOMINALES

Caractérisation par les variables continues

De la variable : V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité	Effectif
V11_N_Fréquence de parole [1_En classe]	5.92	0.0000	291
V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez français ?	5.30	0.0000	293
V11_N_Fréquence de parole [2_Hors de la classe]	4.37	0.0000	291
V09_N_Intérêt d'apprentissage	3.68	0.0002	293
V39_N(1)_Veuillez cocher le choix selon votre propre expérience (1= Pas du tout, 3=Neutre, 5= Tout à fait) [2_...	3.35	0.0008	226
V34_N_Après les cours de ce semestre, pensez-vous que votre intérêt pour le français s'est nettement amélior...	3.29	0.0010	291
V02_C_Age (rectifié)	2.87	0.0041	219
V39_N(1)_1_Ce sentiment d'anxiété me rend négatif pour apprendre le français]	2.38	0.0173	226
Avantage	1.62	0.1049	252

FIGURE 48- CARACTÉRISATION V16 DU COMPORTEMENT EN CLASSE PAR LES VARIABLES CONTINUES

À l'aide de tableaux croisés et de la mise en œuvre du test χ^2 d'indépendance de Pearson, nous pouvons dire, après analyse, qu'il existe un lien significatif entre la performance en classe et la performance en groupe ($p < 0,05$). Les étudiants, qui sont capables de prendre l'initiative dans les discussions de groupe, sont également plus actifs et capables de s'exprimer en classe. En revanche, les étudiants, qui ne s'intègrent dans la discussion de groupe que lorsque les autres le leur demandent, ou qui participent aux discussions de groupe en fonction de leur disposition d'esprit, ne prennent la parole que lorsque l'enseignant le leur demande. (Voir tableau ci-dessous)

TABLEAU 52- RELATION ENTRE LE COMPORTEMENT EN CLASSE ET LE COMPORTEMENT EN GROUPE

V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ? / V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?				
Nombre de cases d'effectif théorique < 5				3
Nombre de degrés de liberté				6
Khi-2				33,902
P-value				0,000
T de Tschuprow				0,251
V de Cramer				0,278
Effectif / poids	1_ Je prends la parole spontanément	2_ Je ne prends la parole que quand le professeur me la demande	3_ Cela dépend du professeur	Ensemble
% en ligne	% de contribution au χ^2			
	66	37	46	149
1_ En parler spontanément	44,3	24,8	30,9	100,0
	15,8	10,4	0,5	26,8
	1	12	5	18
2_ Les dire, si les autres me le demandent	5,6	66,7	27,8	100,0
	12,3	17,0	0,4	29,7
	5	25	19	49
3_ Les dire, ou pas, selon mon humeur du moment	10,2	51,0	38,8	100,0
	23,2	12,7	1,5	37,4
Autre	1	0	2	3
	33,3	0,0	66,7	100,0
	0,0	3,0	3,1	6,1
Ensemble	73	74	72	219
	33,3	33,8	32,9	100,0
	51,3	43,1	5,6	100,0

Le volume de cours utilisant l'apprentissage coopératif est lié au comportement en classe des étudiants ($p < 0,05$). Ceux qui ont suivi un grand nombre de cours mettant en pratique l'apprentissage coopératif ont été plus à s'exprimer activement, tandis que les étudiants qui n'ont suivi qu'un petit nombre de cours utilisant l'apprentissage coopératif, et surtout ceux qui n'ont pas suivi de cours utilisant l'apprentissage coopératif, ont surtout parlé passivement en classe (ils ne prenaient la parole que lorsque l'enseignant le leur demandait, voir tableau ci-dessous).

TABLEAU 53- RELATION ENTRE LE COMPORTEMENT EN CLASSE ET LE NOMBRE DE COURS PRATIQUANT L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

V22_N_Avez-vous des cours où se pratique le travail en groupe cette année en France ? / V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?				
Nombre de cases d'effectif théorique < 5				0
Nombre de degrés de liberté				4
Khi-2				20,471
P-value				0,000
T de Tschuprow				0,188
V de Cramer				0,188
Effectif/poids	1_ Je prends la parole spontanément	2_ Je ne prends la parole que quand le professeur me la demande	3_Cela depend du professeur	Ensemble
% en ligne	% de contribution au χ^2			
1_Oui : Presque tous les cours	44	21	30	95
	46,3	22,1	31,6	100,0
	28,2	30,2	0,4	58,9
	29	54	41	124
	23,4	43,5	33,1	100,0
	14,9	5,3	2,0	22,2
3_Non	21	35	16	72
	29,2	48,6	22,2	100,0
	1,1	10,9	6,9	18,9
Ensemble	94	110	87	291
	32,3	37,8	29,9	100,0
	44,2	46,4	9,4	100,0

Le tableau ci-dessous montre un lien significatif entre les habitudes d'étude des étudiants et leurs performances en classe ($p < 0,05$, tableau 53). Nous pouvons constater que les étudiants, qui préfèrent étudier la langue française avec d'autres, sont plus actifs en classe et sont capables de parler activement en classe, tandis que ceux habitués à étudier seuls se comportent passivement en classe (ils ne prennent la parole que quand le professeur le leur demande ou cela dépend du professeur).

TABLEAU 54- RELATION ENTRE LE COMPORTEMENT EN CLASSE ET LES HABITUDES DE TRAVAIL

V18_N_Pour apprendre le français, vous préférez être dans une situation de...? / V16_N_Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?				
Nombre de cases d'effectif théorique < 5				0
Nombre de degrés de liberté				4
Khi-2				16,990
P-value				0,002
T de Tschuprow				0,170
V de Cramer				0,170
Effectif/poids	1_ Je prends la parole spontanément	2_ Je ne prends la parole que quand le professeur me la demande	3_Cela depend du professeur	Ensemble
% en ligne	% de contribution au χ^2			
1_Travailler avec les autres étudiants	51	42	39	132
	38,6	31,8	29,5	100,0
	10,4	7,5	0,1	18,0
	34	67	39	140
	24,3	47,9	27,9	100,0
	15,6	21,6	1,3	38,5
Autre	9	2	10	21
	42,9	9,5	47,6	100,0
	4,5	26,2	12,7	43,4
Ensemble	94	111	88	293
	32,1	37,9	30,0	100,0
	30,5	55,4	14,1	100,0

Nous avons en outre pu observer une relation entre les personnes avec lesquelles les étudiants travaillaient régulièrement et leur performance en classe. Nous avons alors remarqué que les étudiants, qui travaillaient régulièrement avec des non-francophones, étaient en cours plutôt plus actifs et capables de prendre plus souvent la parole. En revanche, les étudiants, qui

travaillaient régulièrement avec des francophones, étaient plus enclins à ne parler que lorsque l'enseignant le leur demandait. Nous supposons que cela peut avoir un lien avec l'expérience des étudiants dans le travail en petits groupes, où ils rencontrent plus ou moins de problèmes, sont en mesure de voir les avantages de l'apprentissage coopératif et ont des impressions différentes envers les membres du groupe. Nous développerons également ce point plus tard.

TABLEAU 55- RELATION ENTRE LE COMPORTEMENT EN CLASSE ET LES MEMBRES DE GROUPE

V29_N_ Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment ? / V16_N_ Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?				
Nombre de cases d'effectif théorique < 5				0
Nombre de degrés de liberté				4
Khi-2				9,729
P-value				0,045
T de Tschuprow				0,149
V de Cramer				0,149
Effectif / poids				
% en ligne	1_ Je prends la parole spontanément	2_ Je ne prends la parole que quand le professeur me la demande	3_ Cela dépend du professeur	Ensemble
% de contribution au χ^2				
1_ Avec des étudiants francophones	13 27,7	21 44,7	13 27,7	47 100,0
	4,9	18,1	4,2	27,2
2_ Avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité que la mienne	42 42,9	25 25,5	31 31,6	98 100,0
	26,4	19,1	0,6	46,1
3_ Avec mes compatriotes	18 24,7	27 37,0	28 38,4	73 100,0
	17,5	2,7	6,5	26,7
Ensemble	73 33,5	73 33,5	72 33,0	218 100,0
	48,8	40,0	11,3	100,0

Enfin, nous avons constaté que les apprenants, qui prennent spontanément la parole en cours, évaluent, par des notes supérieures à la moyenne générale, les questions V11, V20, V09, V34, V39(1), V26 et V02. Dans le tableau ci-dessous, nous voyons que les étudiants capables de parler activement en classe parlent plus souvent en langue française que les autres, s'expriment avec plus de confiance que les autres étudiants, sont plus intéressés par l'apprentissage de la langue, et voient croître de manière significative au bout d'un semestre leur intérêt pour cet apprentissage. Ils sont en outre plus susceptibles de soutenir le point que l'anxiété les rend positif, ou moins négatif, pour l'apprentissage de la langue française. Ils ont également attribué une note élevée à l'avantage de l'apprentissage coopératif. L'âge moyen des étudiants qui prennent le parti de s'exprimer en classe est de 25,6 ans.

TABLEAU 56- COMPORTEMENT EN CLASSE ET DES VARIABLES CONTINUES

V16_N. Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?

Moyenne	V11_N_Fréquence de parole [1_En classe]	V11_N_Fréquence de parole [2_Hors de la classe]	V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez français ?	V09_N_Intérêt d'apprentissage	V34_N_Après les cours de ce semestre, pensez-vous que votre intérêt	V35_NR(1)_1_Ce sentiment d'amélioré me rend négatif pour apprendre le franc	V35_NR(1)_2_Ce sentiment d'amélioré me rend positif pour apprendre le franc	Avantage	V02_C_Age (rectifié)
Effectif/poids	4,245	3,277	3,236	4,468	3,850	3,602	3,575	3,866	25,535
1_ Je prends la parole spontanément	1,161	1,158	0,920	0,799	1,040	1,059	1,079	0,767	5,625
	94	94	94	94	94	58	58	82	70
2_ Je ne prends la parole que quand le professeur me la demande	3,101	2,569	2,811	4,018	2,204	2,061	2,877	3,655	22,537
	1,247	1,220	1,021	0,821	1,021	1,111	1,065	0,801	6,251
	109	109	111	111	109	98	98	91	87
3_ Cela dépend du professeur	3,636	3,250	3,250	4,364	3,602	3,271	3,071	3,622	23,179
	1,233	1,167	0,938	0,819	1,056	1,239	1,289	0,815	5,219
	88	88	88	88	88	70	70	79	62
Ensemble	1,339	1,228	1,020	0,838	1,060	1,155	1,174	0,798	5,897
	291	291	293	293	291	226	226	252	219

En résumé, les étudiants qui sont capables de prendre la parole spontanément en petits groupes, qui ont suivi un nombre important de cours utilisant l'apprentissage coopératif, qui préfèrent travailler avec d'autres étudiants et qui travaillent régulièrement avec des non-francophones, sont plus actifs en cours et sont plus enclins à y prendre spontanément la parole. Ces étudiants sont alors plus intéressés par l'apprentissage de la langue française, utilisent la français avec plus de confiance et le parlent plus souvent en classe et en dehors, ce qui participe également à améliorer leur compétence communicative langagière dans un contexte interculturel.

3.2.7.2. Niveau d'autonomie d'apprentissage au bout d'un semestre

L'analyse ci-dessus nous montre également que les étudiants, qui étaient capables d'avoir plus d'autonomie au bout d'un semestre, évaluent avec des scores élevés toutes les composantes de la compétence communicative langagière. Nous avons donc dû déterminer les facteurs qui font que les étudiants sont plus autonomes. Nous avons d'abord utilisé le logiciel SPAD pour identifier les éléments qui pourraient influencer sur l'autonomie d'apprentissage de la langue française. (Voir les figure ci-dessous)

Caractérisation par les variables nominales

De la variable : V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?

Note: Pour les tableaux 2*2 (1 degré de liberté), on applique la correction de Yates

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité	Khi-2
V28_N_Avec qui préférez-vous travailler ? pourquoi ?	2.38		0.0086 20.515
V29_N_Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment ?	1.33		0.0910 10.917

FIGURE 49- CARACTÉRISATION DE L'AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE PAR LES VARIABLES NOMINALES

Caractérisation par les variables continues

De la variable : V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité	Effectif
V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez français ?	5.82		0.0000 293
V11_N_Fréquence de parole [2_Hors de la classe]	3.74		0.0002 291
V08_C/N.1 Temps d'apprentissage (mois)	3.65		0.0003 289
V11_N_Fréquence de parole [1_En classe]	2.92		0.0035 291
V34_N_Après les cours de ce semestre, pensez-vous que votre intérêt pour le français s'est nettement amélioré ?	2.28		0.0226 291
V19_NR_Pensez-vous que parler français est difficile ? (1=Pas du tout d'accord, 5= Tout à fait d'accord)	1.95		0.0515 293

FIGURE 50- CARACTÉRISATION DE L'AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE PAR LES VARIABLES CONTINUES

L'analyse du croisement des variables à l'aide du test χ^2 d'indépendance de Pearson montre que la préférence des étudiants pour l'apprentissage coopératif avec d'autres personnes est en relation avec leur niveau d'autonomie ($p < 0,05$). Les étudiants qui préfèrent travailler avec les francophones, non-francophones, ou qui ont choisi l'option comme « C'est égal pour moi », sont plus autonomes après un semestre, et ceux qui préfèrent apprendre en coopération avec leurs compatriotes ont besoin de plus d'aide des autres dans leurs études de français.

TABLEAU 57- PRÉFÉRENCE POUR LES MEMBRES DE GROUPES ET AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE

V28_N_Avec qui préférez-vous travailler ? pourquoi ? / V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?			
Nombre de cases d'effectif théorique < 5		0	
Nombre de degrés de liberté		3	
Khi-2		18,261	
P-value		0,000	
T de Tschuprow		0,220	
V de Cramer		0,289	
Effectif / poids	1_Capable de plus d'autonomie	2_Comme un apprenant ayant encore besoin d'aide	Ensemble
% en ligne			
	% de contribution au χ^2		
1_je préfère travailler avec des étudiants francophones	33 55,9	26 44,1	59 100,0
	2,2	3,6	5,7
2_je préfère travailler avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité que la mienne	29 67,4	14 32,6	43 100,0
	1,0	1,6	2,6
3_je préfère travailler avec mes compatriotes	12 35,3	22 64,7	34 100,0
	21,9	36,3	58,2
4_cela m'est égal	62 75,6	20 24,4	82 100,0
	12,6	20,9	33,5
Ensemble	136 62,4	82 37,6	218 100,0
	37,6	62,4	100,0

Les étudiants qui travaillent régulièrement avec leurs compatriotes sont moins autonomes, après un semestre, dans l'apprentissage de la langue française et sont plus dépendants de l'aide des autres pour apprendre la langue, alors que ceux qui travaillent souvent avec les francophones et non-francophones ont plus d'autonomie dans l'apprentissage de langue française.

TABLEAU 58- COÉQUIPIER ET AUTONOMIE DANS L' APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE

V29_N_Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment ? / V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?				
Nombre de cases d'effectif théorique < 5			0	
Nombre de degrés de liberté			2	
Khi-2			8,502	
P-value			0,014	
T de Tschuprow			0,166	
V de Cramer			0,198	
Effectif / poids		1_Capable de plus d'autonomie	2_Comme un apprenant ayant encore besoin d'aide	Ensemble
% en ligne	% de contribution au χ^2			
		32	15	47
1_Avec des étudiants francophones		68,1	31,9	100,0
		3,1	5,0	8,1
		68	30	98
2_Avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité que la mienne		69,4	30,6	100,0
		9,5	15,7	25,2
		35	37	72
3_Avec mes compatriotes		48,6	51,4	100,0
		25,2	41,5	66,6
		135	82	217
Ensemble		62,2	37,8	100,0
		37,8	62,2	100,0

De plus, les étudiants qui étudient la langue française depuis longtemps, ceux qui parlent en langue française avec un haut niveau de confiance, ceux dont l'intérêt pour la langue française a augmenté de manière significative après un semestre, et ceux qui parlent la langue française plus fréquemment en classe et en dehors, auront plus d'autonomie dans son apprentissage.

TABLEAU 59-AUTONOMIE ET CONFIANCE, TEMPS D' APPRENTISSAGE, INTÉRÊT, FRÉQUENCE DE PAROLE

V35_N_Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?					
Moyenne	V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez	V08_C/N.1 Temps d'apprentissage (mois)	V34_N_Après les cours de ce semestre, pensez-vous que votre int	V11_N Fréquence de parole [1_En classe]	V11_N Fréquence de parole [2_Hors de la classe]
Écart-type (N-1)	Effectif/poids				
	3,446	58,149	3,672	3,803	3,196
1_Capable de plus d'autonomie	0,979	54,885	1,044	1,324	1,185
	184	181	183	183	184
	2,738	34,245	3,364	3,311	2,638
2_Comme un apprenant ayant encore besoin d'aide	0,925	31,836	1,059	1,312	1,218
	107	106	107	106	105
	3,186	49,321	3,559	3,623	2,993
Ensemble	1,017	49,006	1,058	1,338	1,225
	291	287	290	289	289

Sur la base de l'analyse ci-dessus, nous observons que les étudiants qui sont actifs en classe et qui sont plus autonomes dans leur apprentissage après un semestre ont les points suivants en commun. Ils travaillent souvent en collaboration avec des non-francophones, ils conversent en langue française avec plus de confiance, leur intérêt pour la langue a augmenté de manière significative après un semestre, et ils s'expriment plus fréquemment en classe et hors de la classe.

3.2.7.3. Confiance à s'exprimer en langue française

En plus de la relation susmentionnée entre la confiance des étudiants pour parler en langue française, leur performance en classe et leur autonomie dans l'apprentissage de la

langue au bout d'un semestre, nous avons également constaté qu'elle était liée à d'autres facteurs qui sont l'intérêt d'apprendre la langue française, la façon de l'apprendre, la préférence du sujet de coopération, leur comportement dans les discussions en groupes ainsi que l'anxiété d'apprendre la langue française.

Caractérisation par les variables nominales
De la variable - V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez français ? (Moyenne = V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez français ? Écart-type = 293 Poids = De la variable)

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité	Nombre d
V35_N Après ce semestre, comment vous voyez-vous plutôt comme apprenant du français ?	5.82	0.0000	290
V16_N Dans la salle de classe, si le professeur laisse ses étudiants prendre la parole, comment vous comportez-vous la plupart du temps ?	5.30	0.0000	290
V10_N Pourquoi apprenez-vous le français?	2.48	0.0130	289
V30_N Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ?	2.42	0.0156	288
V18_N Pour apprendre le français, vous préférez être dans une situation de...?	2.39	0.0167	290
V28_N Avec qui préférez-vous travailler ? pourquoi ?	2.13	0.0330	288
V17_N Selon vous, dans la plupart des cours, comment trouvez-vous l'ambiance de la classe ?	1.91	0.0557	287

FIGURE 51- CARACTÉRISATION DE LA CONFIANCE POUR PARLER EN LANGUE FRANÇAISE PAR LES VARIABLES NOMINALES

Caractérisation par les variables continues
De la variable : V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez français ? (Moyenne = 3.195 Écart-type = 1.018 Poids = 293)

Variable caractéristique	Valeur-Test	Corrélation	Probabilité	Effectifs
V39_NR(1)_[1_Ce sentiment danxiété me rend ...	3.09	0.20	0.001	226

FIGURE 52- CARACTÉRISATION DE LA CONFIANCE POUR PARLER EN LANGUE FRANÇAISE PAR LA VARIABLE CONTINUE

Les étudiants s'évaluent d'une note de confiance élevée sous ces conditions : V10_apprendre la langue française pour son propre intérêt ; V18_autre= travailler seul ou(et) travailler avec les autres ; V28_cela m'est égal= préférence de travailler avec les francophones, non-francophones, compatriotes ; V30_ je prends la parole spontanément ; V39NR(1)_[1_l'anxiété rend moins négatif pour apprendre la langue française] (code inverse).

Caractérisation par les modalités des variables nominales
De la variable : V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez français ? (Moyenne = 3.195 Écart-Type = 1.018 Poids = 293)

Libellé de la variable	Modalité caractéristique	Valeur-Test	Moyenne	Écart-type	Probabilité	Effectifs
	Ensemble		3.19	1.02		293
V18_N Pour apprendre le français, vous préfére...	Autre	2.42	3.71	0.63	0.0078	21
V16_N Dans la salle de classe, si le professeur l...	1_ Je prends la parole spontanément	4.62	3.60	0.91	0.0000	94
V35_N Après ce semestre, comment vous voyez...	1_Capable de plus d'autonomie	5.46	3.45	0.98	0.0000	184
V28_N Avec qui préférez-vous travailler ? pour...	4_cela m'est égal	2.27	3.41	1.05	0.0118	83
V10_N Pourquoi apprenez-vous le français?	2_Surtout pour mon propre intérêt	2.36	3.37	0.97	0.0091	117
V30_N Dans les discussions en groupe, si vous ...	1_En parler spontanément	2.86	3.36	0.95	0.0021	149
V18_N Pour apprendre le français, vous préfére...	2_Travailler seul	-2.09	3.06	1.02	0.0184	140
V10_N Pourquoi apprenez-vous le français?	1_Surtout pour obtenir un diplôme	-3.18	2.97	0.99	0.0007	120
V30_N Dans les discussions en groupe, si vous ...	3_Les dire, ou pas, selon mon humeu...	-2.38	2.88	0.94	0.0087	49
V16_N Dans la salle de classe, si le professeur l...	2_ Je ne prends la parole que quand l...	-5.02	2.81	1.03	0.0000	111
V28_N Avec qui préférez-vous travailler ? pour...	3_ je préfere travailler avec mes comp...	-2.43	2.79	0.87	0.0075	34
V35_N Après ce semestre, comment vous voyez...	2_Comme un apprenant ayant encore...	-5.80	2.74	0.92	0.0000	107

FIGURE 53- CARACTÉRISATION DE LA CONFIANCE POUR PARLER EN LANGUE FRANÇAISE PAR LES MODALITÉS DES VARIABLES

Nous avons également constaté que la motivation des étudiants à apprendre la langue française était liée à leurs partenaires d'apprentissage. Plus précisément, à l'aide du tableau ci-

dessous (Tableau 60), nous pouvons voir que les étudiants qui travaillent régulièrement avec des francophones sont surtout motivés pour apprendre la langue française par intérêt personnel, tandis que les étudiants qui travaillent régulièrement avec leurs compatriotes apprennent la langue française pour terminer leurs études et obtenir leur diplôme. Il va de soi que ceux qui apprennent la langue française par intérêt propre estiment que leur intérêt pour apprendre est plus fort que ceux qui n'apprennent la langue française qu'en vue de l'obtention du diplôme.

TABLEAU 60- TABLEAU DE CROISEMENT ENTRE LES QUESTIONS V29 ET V10

V29_N_ Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment ? / V10_N Pourquoi apprenez-vous le français?				
Nombre de cases d'effectif théorique < 5		0		
Nombre de degrés de liberté		4		
Khi-2		11,684		
P-value		0,020		
T de Tschuprow		0,164		
V de Cramer		0,164		
Effectif/poids				
% en ligne	1_Surtout pour obtenir un diplôme	2_Surtout pour mon propre intérêt	3_Pour d'autres raisons (à préciser)	Ensemble
% de contribution au χ^2				
1_Avec des étudiants francophones	18 38,3	25 53,2	4 8,5	47 100,0
	2,3	21,8	20,0	44,2
2_Avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité que la mienne	37 37,8	37 37,8	24 24,5	98 100,0
	6,0	0,2	19,8	26,0
3_Avec mes compatriotes	39 54,2	22 30,6	11 15,3	72 100,0
	16,7	10,6	2,5	29,8
Ensemble	94 43,3	84 38,7	39 18,0	217 100,0
	25,1	32,6	42,4	100,0

TABLEAU 61- TABLEAU DE CROISEMENT ENTRE LES QUESTIONS V09 ET V10

V10_N Pourquoi apprenez-vous le français?		
Libellé de la variable	Valeur-Test	Probabilité
V09_N_Intérêt d'apprentissage	6,336	0,000
Moyenne		
Écart-type (N-1)	V09_N_Intérêt d'apprentissage	
Effectif/poids		
1_Surtout pour obtenir un diplôme	3,983	
	0,869	
	120	
2_Surtout pour mon propre intérêt	4,658	
	0,544	
	117	
3_Pour d'autres raisons (à préciser)	4,073	
	0,959	
	55	
Ensemble	4,271	
	0,837	
	292	

3.2.7.4. Comportement dans la discussion de groupe

Dans la discussion ci-dessus, nous avons mentionné l'existence d'une corrélation entre la performance des étudiants dans les discussions de groupe et la performance des étudiants en

classe. L'analyse faite au moyen du logiciel SPAD nous a dévoilé que la performance des étudiants dans la discussion de groupe était liée à leur âge, à la fréquence à laquelle ils parlaient en langue française, à leur confiance en eux à parler la langue, au fait qu'ils pensaient que l'apprentissage coopératif atténuait leur appréhension de parler en langue française, et au fait qu'ils avaient participé à des séances d'apprentissage coopératif.

Caractérisation par les variables nominales
 De la variable : V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ?
 Note: Pour les tableaux 2*2 (1 degré de liberté), on applique la correction de Yates

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité	Khi-2
V22_N_Avez-vous des cours où se pratique le travail en groupe cette année en France ?	99.99	0.0000	300.331

FIGURE 54- CARACTÉRISATION DU COMPORTEMENT DANS LA DISCUSSION DE GROUPE PAR LES VARIABLES NOMINALES

Caractérisation par les variables continues
 De la modalité - V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ? - 1_En parler spontanément (Poids = 149 Effectif = 149)

Variable caractéristique	Valeur-Test	Probabilité	Moyenne dans la modalité	Moyenne générale	Écart-type dans la modalité	Écart-type général	Effectif dans la	Effectif
V33_N_Après ce semestre, pensez-vous ...	4.67	0.0000	3.54	3.29	1.08	1.15	149	218
V11_N_Fréquence de parole [1_En classe]	4.44	0.0000	3.97	3.63	1.18	1.34	149	291
V11_N_Fréquence de parole [2_Hors de...	3.09	0.0013	3.21	3.00	1.19	1.23	149	291
V20_N_Normalement, avez-vous confian...	2.86	0.0021	3.36	3.19	0.95	1.02	149	293
V02_C_Age (rectifié)	2.41	0.0079	24.69	23.68	6.89	5.88	105	219

FIGURE 55- CARACTÉRISATION DU COMPORTEMENT DANS LA DISCUSSION DE GROUPE PAR LES VARIABLES CONTINUES

Nous avons constaté que la plupart des étudiants qui parlent spontanément lors des discussions de groupe, étaient également capables de s'exprimer positivement en classe, et réciproquement. En outre, notre analyse a aussi révélé que les étudiants bénéficiaires de cours mettant en pratique l'apprentissage coopératif se manifestaient plus activement lors des discussions de groupe. Les étudiants, qui ont eu des travaux en groupe dans presque tous les cours, étaient plus d'humeur à être des orateurs actifs dans les discussions de groupe (Voir tableau ci-dessous).

TABLEAU 62- TABLEAU DE CROISEMENT ENTRE LES QUESTIONS V22 ET V30

V22_N_Avez-vous des cours où se pratique le travail en groupe cette année en France ? / V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ?					
Nombre de cases d'effectif théorique < 5	2				
Nombre de degrés de liberté	3				
Khi-2	11,149				
P-value	0,011				
T de Tschuprow	0,172				
V de Cramer	0,160				
Effectif/poids	1_En parler spontanément	2_Les dire, si les autres me le demandent	3_Les dire, ou pas, selon mon humeur du moment	Autre	Ensemble
% en ligne					
% de contribution au χ^2					
1_Oui : Presque tous les cours	72 75,8	4 4,2	16 16,8	3 3,2	95 100,0
	7,8	16,9	12,0	19,7	56,4
2_Oui :Quelques cours	76 61,8	14 11,4	33 26,8	0 0,0	123 100,0
	6,0	13,0	9,3	15,2	43,6
3_Non	0	0	0	0	0
Ensemble	148 67,9	18 8,3	49 22,5	3 1,4	218 100,0
	13,9	29,9	21,3	34,8	100,0

Les étudiants, qui ont pu prendre la parole dans les groupes et participer activement aux discussions, ont estimé que l'apprentissage coopératif a diminué leur appréhension à l'idée de devoir parler en langue française, qu'ils se sont exprimés en langue française plus souvent en cours et en dehors, et qu'ils se sont servis de la langue française avec plus de d'assurance. Cependant, l'âge moyen de ce groupe était plus élevé et se situait à 24,69 ans (Voir tableau ci-dessous)

TABLEAU 63- TABLEAU DE CROISEMENT ENTRE LA QUESTION V30 ET LES QUESTIONS V33, v11, v02, v20

V30_N_Dans les discussions en groupe, si vous avez des idées, comment allez-vous agir ?					
Moyenne	1_En parler spontanément	2_Les dire, si les autres me le demandent	3_Les dire, ou pas, selon mon humeur du	Autre	Ensemble
Effectif/poids					
V33_N_Après ce semestre, pensez-vous que l'apprentissage coopératif pourra faire baisser votre appréhension à parler français ?	3,537	2,824	2,726	2,667	3,289
	1,088	1,015	1,169	0,577	1,150
	149	17	49	3	218
V11_N_Fréquence de parole [1_En classe]	3,973	3,276	3,354	4,333	3,784
	1,185	0,895	1,263	1,155	1,212
	149	18	48	3	218
V11_N_Fréquence de parole [2_Hors de la classe]	3,215	2,882	2,569	3,333	3,046
	1,194	1,166	1,020	1,528	1,197
	149	17	48	3	217
V02_C_Age (rectifié)	24,688	22,237	22,157	27,613	23,852
	6,922	3,940	4,154	5,200	6,163
	105	17	40	2	164
V20_N_Normalement, avez-vous confiance en vous quand vous parlez français ?	3,362	3,056	2,878	4,000	3,237
	0,953	0,938	0,949	0,000	0,967
	149	18	49	3	219

4. Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel

L'analyse faite ci-dessus nous amène à conclure que la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel est constituée des composantes suivantes : la

compétence générale, la dimension affective, la dimension cognitive, la volonté de communication et la conscience interculturelle, le sentiment communicatif. Dans cette partie, nous examinerons l'effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel des étudiants en lien avec des données collectées dans le questionnaire, l'entretien et l'observation.

4.1. Analyse des réponses données aux questions du questionnaire

Lorsque les enseignants utilisent l'apprentissage coopératif pendant moins de la moitié du temps passé en classe (V27), et lorsqu'ils permettent aux étudiants de choisir les membres de leur groupe (V28(1)), la compétence générale est relativement élevée. Les étudiants ont obtenu de meilleurs résultats sur la dimension affective lorsqu'ils ont pu prendre la parole spontanément dans les discussions de groupe (V30). Les étudiants ont accordé une meilleure note à la dimension cognitive lorsqu'ils travaillaient régulièrement en coopération avec leurs camarades français et lorsque la façon de coopération consistait à se séparer d'abord, puis à se mettre à travailler ensemble (V29 et V29_3). Les étudiants ont obtenu de meilleurs résultats en matière de sentiments communicatifs lorsque l'enseignant leur permettait de se regrouper librement (V28(1)), lorsqu'ils prenaient l'initiative de la prise de parole dans les discussions de groupe (V30), lorsqu'ils apprenaient souvent en coopération avec les Français et lorsqu'ils travaillaient de manière séparée avant de travailler ensemble (V29 et V29_3). Les étudiants qui voient des avantages à l'apprentissage coopératif, qui apprennent régulièrement en coopération avec des non-francophones en travaillant ensemble de manière collaborative, qui prennent l'initiative de s'exprimer dans les discussions de groupe, ont accordé une note plus élevée à la volonté de communication et à la conscience interculturelle.

TABLEAU 64- APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL INFLUANT LES COMPOSANTES

Question	Modalité	CG	DA	DC	SC	VCCI	CCL
V26_Perception des avantages de l'AC		↘					
V25_Avez-vous trouvé des avantages à l'AC	1_Oui					●	
V25(1)_L'avantage le plus important de l'AC ?	1_Améliorer la prise de note					▲	
V27_La plupart du temps, le professeur utilise l'AC	2_La moitié du temps du cours	▲					
	3_Moins de la moitié du temps du cours	●					●
V28_Avec qui préférez-vous travailler ?	3_Je préfère travailler avec mes compatriotes						▲
	4_Cela m'est égal.						●
V28(1)_Le professeur laisse le choix du groupe	1_Oui	●			●		
	2_Non	▲			▲		
V29_Avec qui travaillez-vous le plus fréquemment ?	1_Avec des étudiants francophones			●	●		●
	2_Avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité que la mienne					●	
	3_Avec mes compatriotes			▲	▲		▲
V29(3)_Quand travaillez-vous avec des étudiants français ?	4_Au début nous travaillons séparément, mais après nous travaillons ensemble.	●		●	●		
V29(6)_Quand travaillez-vous avec des étudiants d'une autre nationalité que la vôtre ?	3_Nous travaillons ensemble					●	
V30_Comportement lors de la discussion en groupe	1_En parler spontanément		●		●	●	●
	2_Les dire, si les autres me demandent		▲			▲	▲
 : Moyenne la plus élevée pour les variables nominales : Moyenne la plus basse pour les variables nominales : Corrélation positive pour les variables continues : Corrélation négative pour les variables continues							

4.1.1. Performance des étudiants en classe et autonomie dans l'apprentissage de la langue française

Les performances des étudiants en classe, leur autonomie dans l'apprentissage de la langue française sont étroitement liées à leur compétence communicative langagière dans le contexte interculturel (Voir la figure ci-dessous).

Au fur et à mesure de l'avancement de nos recherches, nous avons constaté que de nombreux facteurs liés à l'apprentissage coopératif ou à l'apprentissage coopératif interculturel avaient un impact sur les performances des étudiants en classe, sur leur autonomie dans

l'apprentissage, et affectaient donc directement ou indirectement divers aspects de leur compétence communicative langagière dans le contexte interculturel.



FIGURE 56- SCHÉMA DU CONCEPT : COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL

Nous avons premièrement constaté que les étudiants qui parlent régulièrement la langue française en classe et hors classe (V11), et qui ont davantage confiance pour parler en langue française (V20), sont plus enclins à participer activement aux discussions de groupe et à prendre la parole en cours (V30 et V16). Les étudiants, qui préfèrent travailler avec les autres (V18), qui pratiquent l'apprentissage coopératif souvent avec des non-francophones (V29), et qui ont un grand nombre de cours pratiquant l'apprentissage coopératif (V22), parlent spontanément en classe (V16) (Voir la figure ci-dessous).

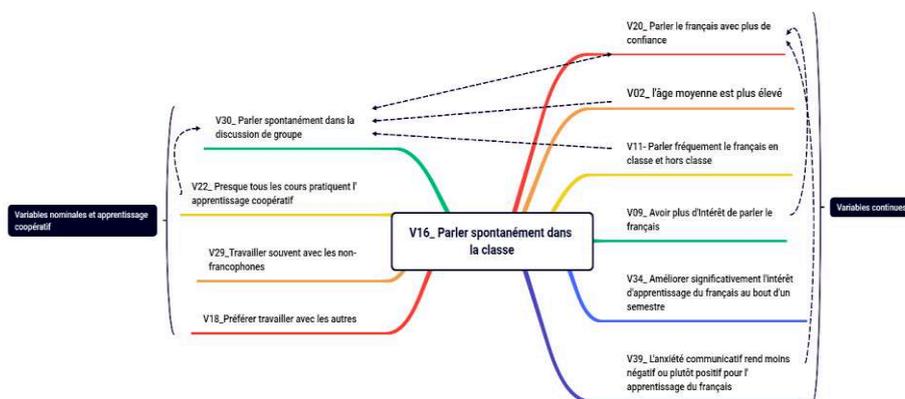


FIGURE 57- FACTEURS INFLUANT SUR LE COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LA CLASSE

En outre, nous avons constaté que l'autonomie des étudiants dans l'apprentissage de la langue française est relativement élevée lorsqu'ils n'ont pas de préférence claire pour les

membres de groupe, et lorsqu'ils travaillent souvent avec les francophones et les non-francophones (Voir la figure ci-dessous). Nous avons d'ailleurs également appris que les étudiants, qui travaillent régulièrement avec des francophones et qui apprennent souvent la langue française en raison de leurs propres intérêts, sont relativement plus confiants pour s'exprimer en langue française.

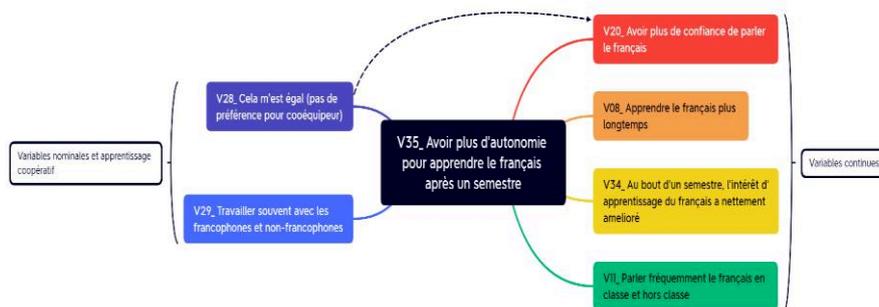


FIGURE 58- FACTEURS INFLUANT SUR L'AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE APRÈS UN SEMESTRE

Pour conclure, nous avons constaté, de l'analyse ci-dessus, que les étudiants, qui travaillent régulièrement avec des francophones, excellent en termes de sentiments communicatifs et de dimension cognitive, et que les étudiants, qui travaillent régulièrement avec des non-francophones, ont plus de volonté de communication et de conscience interculturelle et sont relativement actifs en classe. Les étudiants, qui effectuent l'apprentissage coopératif interculturel, ont plus d'autonomie dans l'apprentissage de la langue française, ce qui conduit de plus à une amélioration de tous les aspects de leur compétence communicative langagière dans le contexte interculturel. Tout cela met en évidence l'importance qu'a l'apprentissage coopératif interculturel dans l'amélioration de la compétence communicative langagière dans le contexte interculturel.

4.1.2. Performances, dans le groupe, des membres francophones et non-francophones lors de l'apprentissage coopératif interculturel

Dans les questions à choix multiples V29(1) et V29(4) de notre questionnaire, nous avons demandé aux répondants ce qu'ils pensaient respectivement de la coopération avec des francophones et avec des non-francophones. Ils avaient le choix entre plusieurs options, notamment leurs impressions envers les membres de leur groupe, la manière dont ces derniers

les aidaient à améliorer leurs compétences linguistiques et en communication, le bon déroulé de la coopération, etc. Nous avons utilisé le logiciel CHIC (version 7) pour analyser les réponses que nous avons recueillies.

TABLEAU 65- CODAGE DES VARIABLES DE QUESTION 29_1 ET QUESTION 29_4

Code	Variables	Code	Variables
V29_1_1	Ils sont bienveillants	V29_4_1	Ils sont bienveillants
V29_1_2	Ils sont impatients	V29_4_2	Ils sont impatients
V29_1_3	Ils me transmettent des connaissances qui me permettent d'en connaître davantage sur la culture et la civilisation françaises	V29_4_3	Ils me transmettent des connaissances qui me permettent d'en connaître davantage sur la culture et la civilisation françaises
V29_1_4	Ils me transmettent des connaissances qui me permettent d'accroître mes connaissances en expression française	V29_4_4	Ils me transmettent des connaissances qui me permettent d'accroître mes connaissances en expression française
V29_1_5	Ils me transmettent des connaissances qui me permettent d'avoir plus de connaissances sur la communication avec les Français	V29_4_5	Ils me transmettent des connaissances qui me permettent d'avoir plus de connaissances sur la communication avec les Français
V29_1_6	Ils m'aident à corriger mes fautes grammaticales, mes erreurs dans mes expériences écrites et orales	V29_4_6	Ils m'aident à corriger mes fautes grammaticales, mes erreurs dans mes expériences écrites et orales
V29_1_7	La discussion entre nous est toujours intéressante, aussi je voudrais bien travailler avec des Français dans le futur	V29_4_7	La coopération entre nous se passe bien, je préfère travailler avec les étudiants étrangers non-francophones plutôt qu'avec les Français.
V29_1_8	La communication avec les Français me permet, non seulement d'avoir plus de connaissances sur la culture française, mais également sur la culture des autres pays.	V29_4_8	La communication avec les étudiants étrangers non francophones me permet, non seulement d'acquérir plus de connaissances sur la culture française, mais également sur la culture des autres pays.
V29_1_9	Autres impression (à préciser)	V29_4_9	Autres avantages ou contraires (à préciser)

Notre analyse nous a permis de constater tout d'abord que, parmi les 47 étudiants qui ont participé à l'apprentissage coopératif avec des Français, la réponse que les connaissances transmises par les étudiants français leur permettraient de mieux comprendre les expressions françaises était la plus activée, avec le score moyen le plus élevé (V29_1_4), ainsi que la réponse à « Ils me transmettent des connaissances qui me permettent d'avoir plus de connaissances sur la communication avec les Français » (V29_1_5), tandis que la réponse à

« Les Français étaient impatients » était la moins activée, avec le score moyen le plus bas (V29_1_2).

TABLEAU 66- INFORMATION GÉNÉRALE SUR LES IMPRESSIONS DE TRAVAILLER AVEC LES FRANÇAIS

Informations	nb col 9, nb lig 47		
	Fréquence de	Coefficient de	Indice
Valeur			
V29_1_1	22.00	0.47	0.50
V29_1_2	5.00	0.11	0.31
V29_1_3	11.00	0.23	0.42
V29_1_4	26.00	0.55	0.50
V29_1_5	24.00	0.51	0.50
V29_1_6	22.00	0.47	0.50
V29_1_7	11.00	0.23	0.42
V29_1_8	18.00	0.38	0.49
V29_1_9	8.00	0.17	0.38

Les étudiants, qui ont trouvé l'interaction avec les Français plus intéressante et qui aimeraient continuer à travailler avec eux à l'avenir (V29_1_7), ont également estimé que l'interaction avec les Français augmenterait non seulement leur connaissance de la culture française mais aussi de celle d'autres pays (V29_1_8), que les Français étaient bienveillants (V29_1_1) et qu'ils les aideraient à améliorer leurs fautes grammaticales et à corriger leurs erreurs dans les expressions écrites et orales. (V29_1_6).

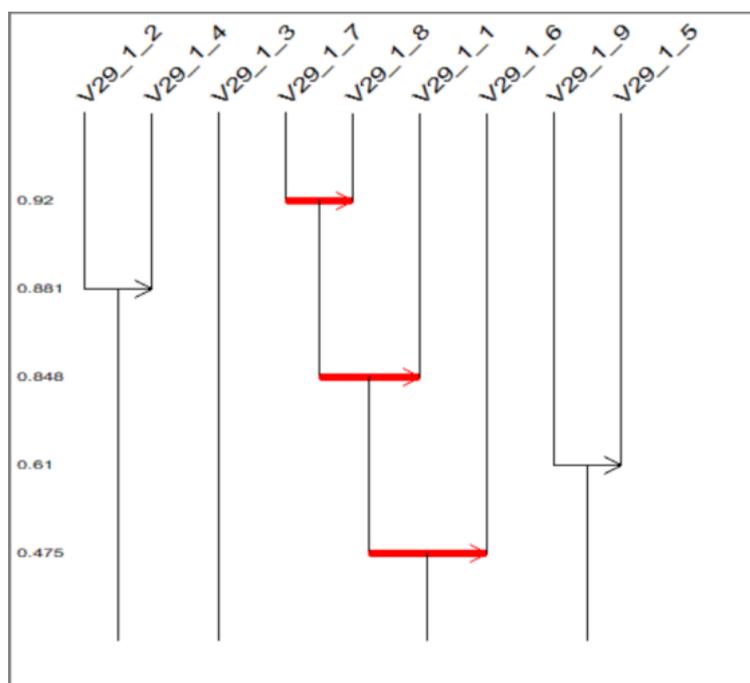


FIGURE 59- ARBRE COHÉSITIF DES RÉPONSES SUR LES IMPRESSIONS DE TRAVAILLER AVEC LES FRANÇAIS

Parmi ceux qui travaillent régulièrement avec des étudiants non francophones (98 étudiants), le score moyen le plus élevé et le choix le plus fréquent sont donnés par ceux qui pensent que « La communication avec les étudiants étrangers non-francophones me permet, non seulement d’acquérir plus de connaissances sur la culture française, mais également sur la culture des autres pays ». (V29_4_8). Viennent ensuite les étudiants qui pensent que « Les étudiants non-francophones sont bienveillants » (V29_4_1), et la réponse dont l’occurrence et le score moyen sont les plus bas est « Les étudiants non francophones sont impatientes » (V29_4_2).

TABLEAU 67- INFORMATION GÉNÉRALE SUR LES IMPRESSIONS DE TRAVAILLER AVEC LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES

Informations	nb col 9, nb lig 98		
	Occurrence	Moyenne	Ecart-type
Fréquence de			
Coefficient de			
Indice			
Valeur			
V29_4_1	51.00	0.52	0.50
V29_4_2	5.00	0.05	0.22
V29_4_3	29.00	0.30	0.46
V29_4_4	38.00	0.39	0.49
V29_4_5	32.00	0.33	0.47
V29_4_6	29.00	0.30	0.46
V29_4_7	18.00	0.18	0.39
V29_4_8	63.00	0.64	0.48
V29_4_9	15.00	0.15	0.36

Les étudiants qui travaillent avec des étudiants non français pensent que, lorsque les étudiants non français sont bienveillants (V29_4_1) et que les étudiants étrangers non-francophones peuvent les aider à corriger leurs erreurs grammaticales (V29_4_6) et à mieux comprendre comment communiquer avec les Français (V29_4_5), les étudiants non-francophones avec lesquels les répondants coopèrent peuvent également leur permettre d’en connaître plus sur la culture et la civilisation françaises (V29_4_3) et donc d’améliorer leur connaissance en expression française (V29_4_4).

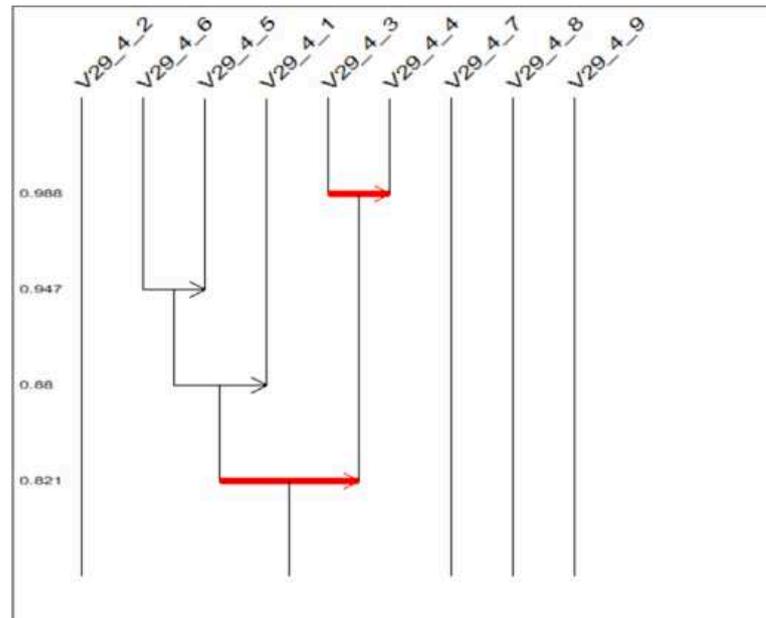


FIGURE 60- ARBRE COHÉSITIF DES RÉPONSES SUR LES IMPRESSIONS DE TRAVAILLER AVEC LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES

Enfin, nous avons comparé les résultats des répondants travaillant avec des Français et ceux travaillant avec des non-Francophones, en tirant les conclusions suivantes.

En termes de scores moyens, les choix que les Français sont impatients (V29_1_2), que le fait de travailler avec des Français est plus susceptible d'accroître leur connaissance en expression française (V29_1_4), qu'ils leur transmettent des connaissances qui leur permettent d'avoir plus de connaissances sur la communication avec les Français (V29_1_5), que les Français peuvent les aider à corriger les fautes de grammaire et les erreurs dans les expressions orales et écrites (V29_1_6), que la discussion avec les Français est toujours intéressante, et qu'ils voudraient travailler avec des français dans le futur (V29_1_7), ont obtenu des scores moyens plus élevés que les réponses relatives au travail avec les étudiants étrangers non-francophones (V29_4_2, V29_4_4, V29_4_5, V29_4_6, V29_4_7)

Et scores moyens plus élevés pour les choix que les étrangers non-francophones sont bienveillants V29_4_1), que les étudiants étrangers non-francophones transmettent des connaissances qui permettent d'en savoir plus sur la culture et la civilisation françaises (V29_4_3), que la communication avec les étudiants non francophones permet non seulement d'acquérir plus de connaissances sur la culture française, mais également sur la culture des autres pays (V29_4_8), par rapport au travail avec les étudiants français (V29_1_1, V29_1_3, V29_1_8).

TABLEAU 68- COMPARAISON DE L'INFORMATION GÉNÉRALE SUR LES IMPRESSIONS DES RÉPONDANTS DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

Informations Fréquence de Coefficient de Indice Valeur	nb col 9, nb lig 47		
	Coopérative	Mixte	Etrangère
V29_1_1	22.00	0.47	0.50
V29_1_2	5.00	0.11	0.31
V29_1_3	11.00	0.23	0.42
V29_1_4	28.00	0.55	0.50
V29_1_5	24.00	0.51	0.50
V29_1_6	22.00	0.47	0.50
V29_1_7	11.00	0.23	0.42
V29_1_8	18.00	0.38	0.49
V29_1_9	8.00	0.17	0.38

Informations Fréquence de Coefficient de Indice Valeur	nb col 9, nb lig 98		
	Coopérative	Mixte	Etrangère
V29_4_1	51.00	0.52	0.50
V29_4_2	5.00	0.05	0.22
V29_4_3	29.00	0.30	0.46
V29_4_4	38.00	0.39	0.49
V29_4_5	32.00	0.33	0.47
V29_4_6	29.00	0.30	0.46
V29_4_7	18.00	0.18	0.39
V29_4_8	83.00	0.64	0.48
V29_4_9	15.00	0.15	0.38

En utilisant le logiciel CHIC, nous avons obtenu les arbres cohésitifs ci-dessous. En comparant la relation entre les options, nous pouvons voir que les étudiants qui trouvent plus agréable de travailler avec des Français (V29_1_7) auront le sentiment que travailler avec eux leur permettra non seulement d'apprendre la culture française mais aussi les cultures d'autres pays du monde (V29_1_8), et considèrent donc aussi les membres français de leur groupe comme bienveillants (V29_1_1), tandis que les étudiants qui travaillent avec des étudiants étrangers non-francophones auront le sentiment que leurs collaborateurs améliorent leur connaissances sur la culture et la civilisation françaises (V29_4_3), enrichissant ainsi également leur connaissance de l'expression française (V29_4_4).

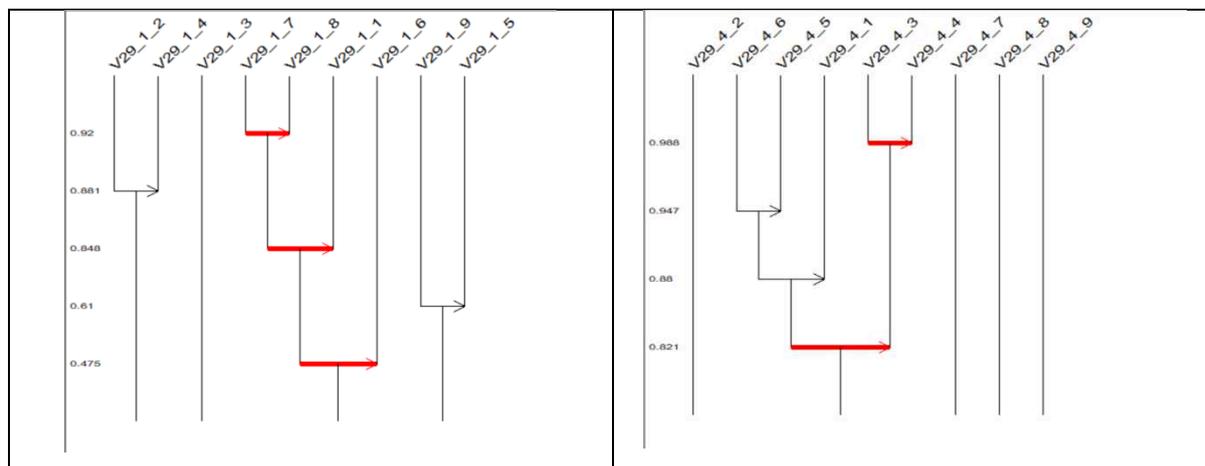


FIGURE 61- COMPARAISON DES ARBRES COHÉSITIFS SUR LES IMPRESSIONS DES RÉPONDANTS DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

Notons que huit étudiants qui travaillaient régulièrement avec les Français ont mentionné d'autres perspectives. Deux d'entre eux avaient une impression plus positive lorsqu'ils coopéraient avec les Français, cinq en avaient une impression plus négative et le

dernier a fait part d'impressions à la fois positives et négatives. Soulignons que, parmi les points positifs, les étudiants pensent que les Français sont aimables (Ind_0016), polis (Ind_0009), et qu'ils les aident à corriger leur travail (Ind_0078).

Quelques messages clés ont été extraits des opinions des étudiants qui avaient une impression négative de l'apprentissage coopératif avec les Français. Ces étudiants pensent que les Français sont plus réservés (Ind_0172, Ind_0102), distants (Ind_0009, Ind_0108), froids, peu fiables, qu'ils ne terminent pas leur tâche (Ind_0108). Constatons également que parmi ces points négatifs, les étudiants mentionnent des problèmes de communication interculturelle. Ils constatent ainsi que, dans l'apprentissage coopératif, les étudiants français ne semblent pas savoir comment communiquer avec les étrangers, et en particulier avec les Asiatiques (Ind_0102). Les Français sont également peu enclins à interagir avec les Chinois (Ind_0009). Une étudiante s'est même sentie discriminée et exclue de la parole lorsqu'elle travaillait avec les Français (Ind_0028).

Parmi les personnes interrogées qui travaillaient régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones, 15 d'entre elles ont proposé d'autres impressions à l'égard de l'apprentissage coopératif. Contrairement à ce qui s'est passé avec les étudiants français, seuls deux étudiants ont parlé d'impressions négatives : une discrimination lors de la répartition du travail (Ind_0235), un retard général (on change seulement au dernier moment) et peu de communication (Ind_0267). En plus, deux étudiants pensaient que cela dépendait de la personne avec laquelle on travaillait (Ind_0207, 0266).

Il est clair que ce groupe d'étudiants avait des impressions plus positives de l'apprentissage coopératif, principalement pour les raisons suivantes. Ils pensaient tout d'abord que coopérer souvent avec les étudiants étrangers non-francophones pouvaient leur faire apprendre différentes connaissances (Ind_0290), et partager la culture et beaucoup d'autres choses (Ind_0228), les pousser à échanger efficacement différents points de vue (Ind_0415) et plus d'idées (Ind_0277), leur faire saisir la différence entre personne latine et asiatique (Ind_0414) et ainsi leur permettre de tisser des liens amicaux (Ind_0414, Ind_0258). En outre, certains étudiants pensaient que la coopération était plutôt efficace et équivalente (Ind_0415), que les étudiants étrangers non-francophones commettaient également des erreurs, ce qui leur

permettait de se sentir relativement à l'aise (Ind_0190). Les membres étrangers sont de plus davantage réceptifs aux différents points de vue (Ind_0259).

Nous avons noté également par ailleurs que quatre étudiants avaient mentionné des mots comme « étrangers » (Ind_0340, Ind_0416, Ind_0258) ou « non-francophones » (Ind_0415). Ils avaient une impression relativement positive de l'apprentissage coopératif. Ils considéraient par exemple qu'« on est tous étrangers » (Ind_0340), que les étrangers sont au même niveau (Ind_0415), qu'ils peuvent accepter les différentes idées (Ind_259), etc. Un seul étudiant a suggéré que, souvent dans sa classe, les étudiants de même nationalité travaillaient généralement ensemble, et qu'il y avait parfois des obstacles à la coopération (Ind_0416).

TABLEAU 69- AUTRES IMPRESSIONS DES RÉPONDANTS DANS L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

V29(1)_9_N_Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment

1_ Avec des étudiants francophones		
Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Il est difficile d'engager la conversation car ils sont généralement assez réservés	Ind_0172
2	J'ai l'impression de ne pas pouvoir contribuer au groupe, Ils ont également été très aimables en ne voulant pas m'embarrasser.	Ind_0016
3	Au début, ils ont peur de travailler avec moi, car ils savent pas mon niveau de français et de connaissances sur la civilisation française, ni comment communiquer avec les étrangers, notamment avec une asiatique. Ils sont réservés donc il m'était difficile de pénétrer au sein d'eux.	Ind_0102
4	Il y aura aussi des étudiants français plus froids, plus distants, peu fiables et qui ne terminent pas leurs tâches.	Ind_0108
5	Ils ont leurs idées, leurs pensées, ils disent directement leurs points de vue si on rencontre des distinctions. Les Français normalement ils ne compromettent pas facilement. Si j'ai rencontré le cas important, je vais essayer de proposer une autre méthode et puis discuter avec eux.	Ind_0234
6	Il existe souvent un sentiment de culpabilité, ma compétence est insuffisante et donc la contribution inégale et faible à l'équipe. Même pour les travaux faciles, ce sont toujours les Français qui corrigent ma partie de travail.	Ind_0078
7	Ils me laissent moins de travail à faire en disant qu'ils comprennent que je suis un étrangère; c'est plus facile pour eux à la fois pour moi de les laisser faire. Surtout sur les thèmes d'actualité concernant la France, je me sens exclue de la parole. Et donc j'aura moins de place dans le groupe. Je le trouve comme une discrimination sous forme de la gentillesse.	Ind_0028
8	Polis mais très distants et peu enclins à interagir avec les Chinois.	Ind_0009
2_ Avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité que la mienne		
Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Nous sommes tous étrangers	Ind_0340
2	Je préfère travailler avec les Français. Pour la répartition du travail, il existe la distinction entre nous.	Ind_0235
3	Dans notre classe, souvent les arabes parlent avec les arabes, les Chinois parlent avec les Chinois, les Français avec les Français. Je suis nouveau, au début, mes camarades m'aident beaucoup. Mais il y a des obstacles parfois, parce que je suis étrangère.	Ind_0416
4	Ce processus nous permet de reconnaître la différence entre les apprenants asiatiques et les apprenants latins, d'établir une relation amicale avec mes camarades étrangers	Ind_0414
5	Il y a beaucoup d'idées en groupe que travailler tout seul pour un sujet	Ind_0227
6	Les Français ont leurs propres amis, pour les étrangers, ils sont plus accessibles d'être amis avec nous, les étrangers.	Ind_0258
7	C'est plus facile pour eux accepter les différentes idées	Ind_0259
8	Je préférerais travailler avec des étudiants français mais il n'y a pas de Français dans ma classe.	Ind_0326
9	En ce moment, je suis plus dans le rôle d'aider les autres à corriger leurs erreurs, j'aime contacter mes amis français et apprendre les choses plus familières et faire relativement peu d'erreurs de base ; mes camarades de classe ont tous une carrière et j'apprends d'eux différentes connaissances.	Ind_0290
10	Nous pouvons partager la culture, beaucoup de choses	Ind_0228
11	Lors que je travaille avec les gens qui connaissent bien travailler avec les autres, je peux apprendre pas mal de choses ; quand je travaille avec ceux qui ne sont pas capable a coopérer avec les autres, je connais au moins comment dois-je coopérer avec eux dans le suivant.	Ind_0207
12	Coopérer avec les non-francophones, nous avons le même niveau, nous pouvons échanger nos points de vue différentes efficacement, je me rends compte que notre coopération est plutôt équivalente et efficace.	Ind_0415
13	Il y a eu un retard général et peu de communication, les réponses étant partagées ou collectées au cours de la dernière semaine.	Ind_0267
14	Parfois, les entendre faire des erreurs me permet de me sentir plus à l'aise pour en faire aussi.	Ind_0190
15	Ça dépend de personnes	Ind_0266

4.1.3. Les effets des facteurs affectifs dans l'apprentissage coopératif interculturel

En raison de la complexité des facteurs affectifs, nous avons utilisé l'outil ASI (Analyse Statistique Implicative) pour analyser les effets entre les facteurs affectifs. Pour faciliter l'analyse des données dans la partie suivante et pour observer les contributions démographiques dans notre travail, les variables supplémentaires suivantes ont été ajoutées à savoir le sexe et le niveau de scolarité. Nous avons tout d'abord codé les variables pour faciliter la suite de l'analyse. (Voir tableau ci-dessous)

TABLEAU 70- CODAGE DES VARIABLES (P = PRINCIPALE ; S= SUPPLÉMENTAIRE)

Variables	Types	Codes	Description de la variable codée
Sexe	S	V01__Homme V01__Femme	
Université	S	V02_centre linguistique V02_Universite	
Apprentissage coopératif	S	V03_ AC oui V03_ AC non	
Coopération avec les Français	S	V06_AF oui V06_AF non	
Intérêt d'apprentissage	P	V04_InterFranc	Apprendre le français vous intéresse-t-il ?
Attribution	P	V05_1Ajustercomport	Dans la communication interculturelle, je cherche à ajuster mon comportement aux locuteurs francophones.
Dimension affective	P	V05_2StresseavecF	Quand je communique avec les francophones, je me sens souvent stressé(e).
	P	V05_3IntimideavecNF	Je me sens intimidé(e) quand je parle en français devant d'autres étudiants non-francophones.
	P	V05_4PeurdeCommettrefaute	Quand je communique en français, j'ai peur de faire des fautes (de grammaire, sur la culture, l'histoire, etc.)
	P	V05_5Inquiecontdiscu	Quand je communique en français, je m'inquiète de ne pas pouvoir tout comprendre de la discussion.
	P	V05_6Atrematrimieux	Je pense toujours que les autres étudiants maîtrisent mieux le français que moi.
	P	V05_7Peurqueduprf	En classe de français, j'ai peur de répondre aux questions des enseignants.
	P	V05_8Anxietedevantclasse	En cours, quand je parle en français devant les étudiants, j'ai un sentiment d'anxiété.
Sentiment communicatif	P	V05_9Plaisirdeparler	Quand je parle en français, j'ai du plaisir même si je ne maîtrise pas complètement le français.
	P	V05_10Parlerjeu	Parler en français est comme un jeu pour moi.
	P	V05_11Atreecouteatten	Quand je parle en français, j'ai l'impression que les autres m'écoutent avec plus d'attention.

Nous commençons par une analyse des réponses fournies par 293 individus en utilisant les représentations graphiques suivantes : un arbre de similarité, un graphe implicatif ainsi qu'un arbre cohésitif, les trois obtenus par le logiciel CHIC (v7.0) Nous prendrons de plus en compte les caractéristiques descriptives des 12 variables traitées comme des variables quantitatives : la moyenne, l'écart-type, le coefficient de variation ainsi que les coefficients de corrélation entre les 12 variables. Nous comparerons ensuite deux catégories d'étudiants selon leur façon de travailler en classe, une catégorie d'étudiants qui ont travaillé fréquemment en groupe, et une catégorie d'étudiants qui ont plutôt choisi de travailler en solitaire. Cette

comparaison est essentielle pour étudier le comportement affectif des étudiants qui coopèrent avec leurs compatriotes, et ceux qui travaillent souvent avec les étudiants étrangers francophones et non-francophones.

Les graphes suivants représentent, à gauche, un arbre de similarité (Figure 62) et, à droite, un arbre cohésitif (Figure 63), c'est-à-dire un arbre issu d'une classification hiérarchique orientée de l'ensemble des variables (Gras, Régnier, 2013, p.78-94).

Dans l'arbre de similarité, nous pouvons constater qu'il existe en tout 11 niveaux ayant un indice de similarité situé entre 0.9981 et 1.05989e-07. Nous n'entrerons pas dans les détails relatifs à la construction de cet indice compris entre 0 et 1. Pour son interprétation, nous nous limiterons à préciser qu'il établit une hiérarchie de classes de variables sur la base d'un critère de similarité à savoir plus l'indice est élevé, plus la classe est homogène. Sur la base de cet indice, la classe constituée par les deux variables V05_7 et V05_8 est la plus homogène. En faisant référence à l'arbre cohésitif, la classe est orientée, et nous constatons le sens de la relation de la variable V05_7 vers la variable V05_8. Nous pouvons interpréter cela ainsi. Les étudiants, qui ont peur de répondre aux questions du professeur, ont une tendance à avoir un sentiment implicite d'anxiété lorsqu'ils prennent la parole devant le groupe-classe. Les variables V05_7, V05_8, V05_6 sont regroupées au niveau 3 dans l'arbre de similarité. En reliant ce résultat avec celui issu de l'arbre cohésitif, nous pouvons constater que la classe {V05_7 ; V05_8} impliquent la variable V 05_6. Ce résultat nous suggère que les étudiants, qui ont peur de répondre au professeur et qui ont un sentiment d'anxiété en cours, ont tendance à penser que les autres maîtrisent mieux la langue française qu'eux, autrement dit que le stress et l'anxiété sont deux indicateurs directs qui semblent influencer sur leur manque de confiance en eux.

D'autres formes attirent notre attention. Il existe deux grandes familles de variables dans ces deux graphes, à savoir une famille constituée par les variables V05_2, V05_3, V05_4, V05_5, V05_6, V05_7, V05_8 et une famille constituée par les variables V04, V05_1, V05_9, V05_10, V05_11. En observant les coefficients de corrélation de ces 12 variables, les résultats nous disent qu'il existe un lien étroit entre les variables suivantes, V05_2, V05_3, V05_4, V05_5, V05_6, V05_7, V05_8. Et cela correspond à l'analyse précédente que nous avons faite ci-dessus en utilisant SPSS (3.2.2).

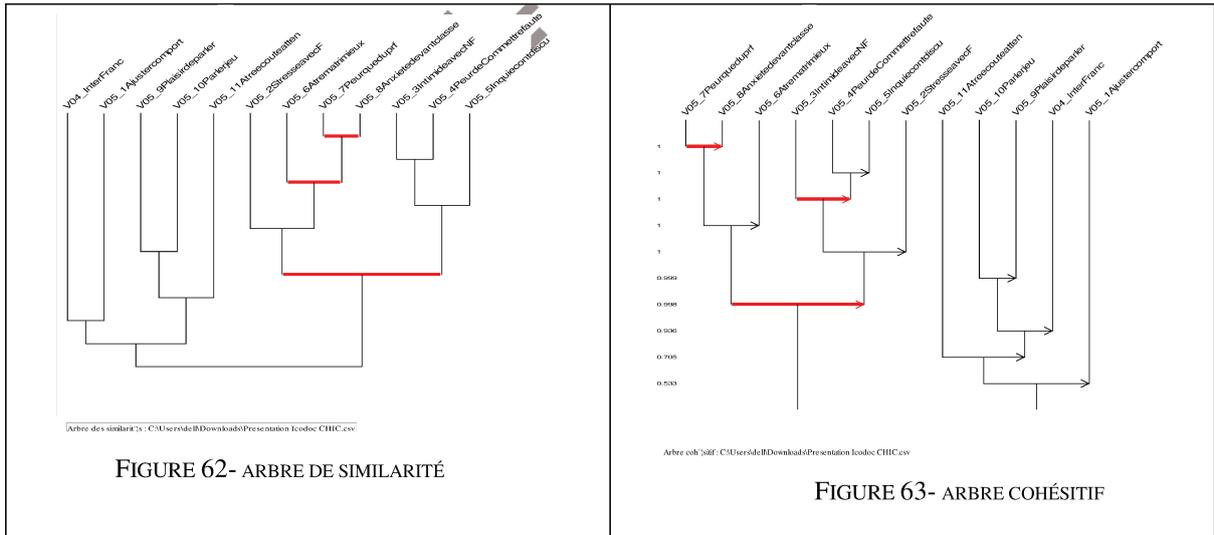


FIGURE 62- ARBRE DE SIMILARITÉ

FIGURE 63- ARBRE COHÉSITIF

TABLEAU 71- COEFFICIENTS DE CORRÉLATION

	V04_InterFranc	V05_1Ajustercomport	V05_2StresseavecF	V05_3IntimideavecNF	V05_4Peur deCommètrefaute	V05_5Inquietcontdiscu	V05_6Atrematmieux	V05_7Peur deuprf	V05_8Anxietedevantclasse	V05_9Plaisindeparler	V05_10Parlerjeu	V05_11Atracouteatten
V04_InterFranc		0.12	-0.11	-0.05	0.10	-0.03	-0.11	-0.15	-0.08	0.25	0.17	0.04
V05_1Ajustercomport			0.14	0.00	0.09	0.02	0.09	-0.02	-0.00	0.14	0.05	0.10
V05_2StresseavecF				0.46	0.55	0.54	0.51	0.44	0.54	-0.16	-0.31	-0.10
V05_3IntimideavecNF					0.47	0.47	0.44	0.42	0.46	-0.16	-0.17	-0.15
V05_4PeurdeCommètrefaute						0.58	0.50	0.39	0.50	-0.17	-0.22	-0.05
V05_5Inquietcontdiscu							0.51	0.38	0.41	-0.18	-0.21	-0.02
V05_6Atrematmieux								0.51	0.55	-0.20	-0.26	-0.05
V05_7Peurdeuprf									0.67	-0.18	-0.12	-0.03
V05_8Anxietedevantclasse										-0.26	-0.13	-0.02
V05_9Plaisindeparler											0.43	0.29
V05_10Parlerjeu												0.32
V05_11Atracouteatten												

Nous exposerons ensuite les différents résultats obtenus lors de comparaisons entre les groupes d'étudiants qui participent à des classes en coopération et ceux qui, au contraire, travaillent seuls. En particulier, dans le cadre d'un travail en coopération, nous allons davantage interpréter les différents résultats obtenus par les étudiants qui travaillent fréquemment avec leurs compatriotes, et les autres qui travaillent fréquemment avec les étudiants étrangers.

Pour étudier et mieux comprendre le processus de changement affectif (intérêt d'apprentissage, attitude, anxiété etc.) des étudiants qui coopèrent avec les autres et de ceux

qui sont habitués à travailler seuls, nous avons pris appui sur les trois types de représentations graphiques qui organisent l'ensemble des variables et des groupes de variables.

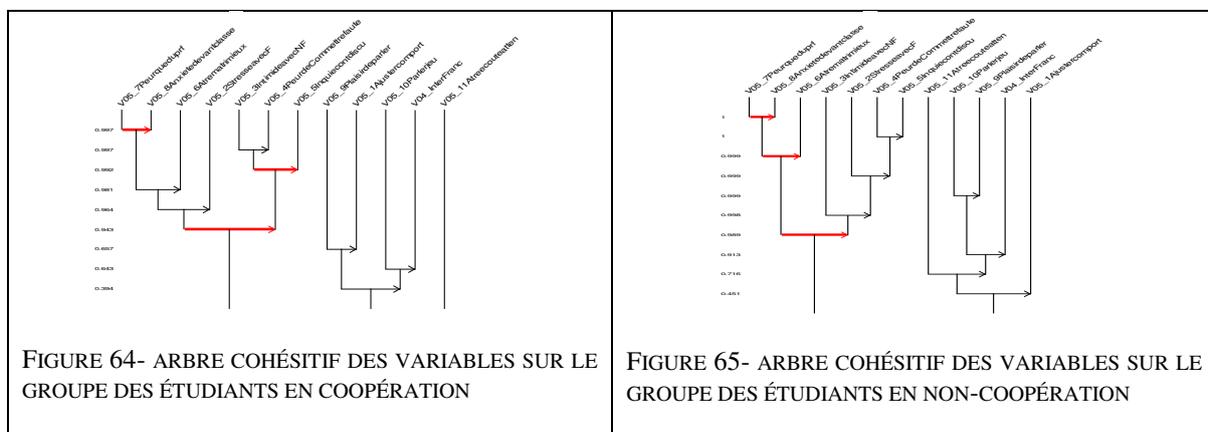
Nous effectuons notre comparaison à partir de l'écart-type et de la moyenne pour chaque variable (Voir les tableaux ci-dessous). Parmi les 293 étudiants de l'échantillon qui ont répondu, nous comptons 219 étudiants qui ont travaillé souvent dans des groupes en classe contre 74 étudiants qui ont travaillé seuls. Dans le tableau ci-dessous, nous voyons l'existence d'une corrélation négative entre la variable 04_InterFranc et chacune des variables 05_2, 05_3, 05_5, 05_6, 05_7, 05_8. En nous référant aux tableaux 4 et 5, nous pouvons constater qu'à part 04_InterFranc, 05_2 (Stress avec les français), 05_5 (être inquiet sur le contenu de discussion), l'évaluation des autres facteurs affectifs des étudiants en coopération est relativement plus positive que celle des étudiants qui travaillent seuls en classe.

TABLEAU 72-ÉTUDIANTS EN COOPÉRATION			
Informations		nb col 12, nb lig 219	
Fréquence de			
Coefficient de			
Indice			
Valeur			
		Coopération	Moyenne
			Ecart-type
V04_InterFranc	177.00	0.81	0.20
V05_1Ajustercomport	133.75	0.81	0.28
V05_2Stresseavecf	108.75	0.50	0.31
V05_3IntimideavecNF	64.50	0.29	0.30
V05_4PeurdeCommettrefaute	104.25	0.48	0.34
V05_5Inquietcontdiscou	121.50	0.55	0.31
V05_6Atrematrimieux	103.25	0.47	0.32
V05_7Peurqueduprf	76.50	0.35	0.30
V05_8Anxietedevantlasse	93.25	0.43	0.32
V05_9Plaisindeparler	135.25	0.82	0.28
V05_10Parlerjeu	93.00	0.42	0.30
V05_11Atrecouteatten	121.00	0.55	0.27

TABLEAU 73-ÉTUDIANTS EN NON-COOPÉRATION			
Informations		nb col 12, nb lig 74	
Fréquence de			
Coefficient de			
Indice			
Valeur			
		Coopération	Moyenne
			Ecart-type
V04_InterFranc	62.25	0.84	0.23
V05_1Ajustercomport	44.25	0.80	0.28
V05_2Stresseavecf	35.75	0.48	0.29
V05_3IntimideavecNF	27.00	0.38	0.33
V05_4PeurdeCommettrefaute	41.00	0.55	0.31
V05_5Inquietcontdiscou	39.00	0.53	0.34
V05_6Atrematrimieux	38.75	0.50	0.35
V05_7Peurqueduprf	32.25	0.44	0.33
V05_8Anxietedevantlasse	33.25	0.45	0.33
V05_9Plaisindeparler	40.00	0.54	0.30
V05_10Parlerjeu	27.00	0.38	0.29
V05_11Atrecouteatten	40.00	0.54	0.25

Pour compléter l'analyse faite ci-dessus, ajoutons la remarque que, parmi ces douze indicateurs, les deux V05_7 et V05_8 ont une corrélation logique (Voir les figures ci-dessous). Dans ces deux figures, au premier niveau de la hiérarchie, nous remarquons que la classe {V05_7 ; V05_8} est créée. Elle représente le fait que la variable « Peur de répondre à la question du professeur » implique la variable « Anxiété devant la classe lors de la prise de parole » avec une intensité plus forte que pour tous les autres couples de variables. Pour les étudiants non-coopératifs, ce résultat suscite plutôt le fait que leur appréhension que « Les autres maîtrisent mieux la langue française que moi » est plus forte pour eux que pour les étudiants en coopération. Pourtant, au niveau suivant de l'emboîtement, la différence entre les deux groupes se révèle, c'est-à-dire que, pour les étudiants coopératifs, la variable V05_3 a

tendance à impliquer la variable V05_4 à savoir que les étudiants, qui sont intimidés en présence des non-francophones, ont peur de faire des fautes, et que tout cela pourrait provoquer leurs inquiétudes dans la discussion (V05_5). Pour les étudiants non-coopératifs, la classe orientée constituée par les variables V05_4 et V05_5 se forme au niveau 2 avec un indice de cohésion supérieur à 0.99. La variable V05_4 a tendance à impliquer la variable V05_5 à savoir que les étudiants, qui ont peur de faire des fautes, sont inquiets sur le contenu des discussions, ce qui met en évidence une différence avec les étudiants en coopération (indice de cohésion entre 0.981 et 0.992). Nous remarquons en même temps que l'indice de cohésion du groupe en coopération est supérieur à celui de l'autre groupe, spécialement pour les variables suivantes : V05_7, V05_8, V05_6, V05_3, V05_2, V05_4, V05_5, dont l'indice de cohésion est de 0.99.



Nous constatons que, parmi les étudiants de l'échantillon qui sont coopératifs en classe, 73 d'entre eux travaillaient souvent avec leurs compatriotes en classe, et 145 travaillaient avec les étudiants étrangers. Les tableaux suivants nous montrent que les étudiants, qui coopèrent avec les étudiants étrangers, ont un comportement beaucoup plus positif dans le processus d'apprentissage que ceux qui coopèrent uniquement avec leurs compatriotes. Prenons deux exemples les plus représentatifs. Sur le tableau ci-dessous à gauche, la moyenne de V04 est supérieure à celle du tableau ci-dessous à droite, alors que leurs écarts-types sont presque égaux. Cela nous indique que l'intérêt porté par les étudiants, qui coopèrent avec les étudiants étrangers, est plus important que celui porté par les autres. Sur le tableau 38, bien que la moyenne des variables V05_2 (0,57) et V05_3 (0,35) soient supérieures à celles du tableau 37, nous constatons que les étudiants, qui coopèrent avec les étudiants étrangers, sont moins stressés, lorsqu'ils communiquent avec les étudiants francophones et non-francophones, que les étudiants qui ne coopèrent qu'avec leurs compatriotes.

TABLEAU 74- ÉTUDIANTS EN APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

Informations			
Fréquence de	nb col 12, nb lig 145		
Coefficient de			
Indice			
Valeur			
	Confiance	Motiv.	Esprit d'eq.
V04_InteFranc	120.75	0.83	0.20
V05_1Ajustercompport	92.25	0.84	0.27
V05_2StressavecF	66.00	0.47	0.31
V05_3IntimideavecNF	39.50	0.27	0.31
V05_4PeudeCommittre/faute	66.00	0.47	0.33
V05_5Inquietcontdiscu	77.25	0.53	0.31
V05_6Anermatrimieux	83.50	0.44	0.32
V05_7Peurqueduprf	49.50	0.34	0.32
V05_8Anxietedevantclasse	80.00	0.41	0.33
V05_9Plaisindeparler	94.50	0.65	0.29
V05_10Parlerjeu	67.50	0.47	0.31
V05_11Aneccouteattent	81.25	0.58	0.28

TABLEAU 75- ÉTUDIANTS TRAVAILLANT AVEC LES COMPATRIOTES

Informations			
Fréquence de	nb col 12, nb lig 73		
Coefficient de			
Indice			
Valeur			
	Confiance	Motiv.	Esprit d'eq.
V04_InteFranc	66.75	0.76	0.19
V05_1Ajustercompport	40.50	0.55	0.23
V05_2StressavecF	41.75	0.57	0.29
V05_3IntimideavecNF	25.25	0.35	0.29
V05_4PeudeCommittre/faute	36.50	0.50	0.34
V05_5Inquietcontdiscu	44.75	0.61	0.29
V05_6Anermatrimieux	38.25	0.54	0.29
V05_7Peurqueduprf	28.50	0.38	0.27
V05_8Anxietedevantclasse	32.50	0.45	0.31
V05_9Plaisindeparler	40.00	0.55	0.24
V05_10Parlerjeu	25.00	0.34	0.27
V05_11Aneccouteattent	36.75	0.53	0.28

Nous allons tenter d'interpréter plus précisément le lien entre les facteurs affectifs en nous appuyant sur la représentation fournie par le graphe implicatif construit relatif aux 12 variables à partir des réponses fournies par les 73 étudiants (Figure ci-dessous) qui travaillent avec leurs compatriotes.

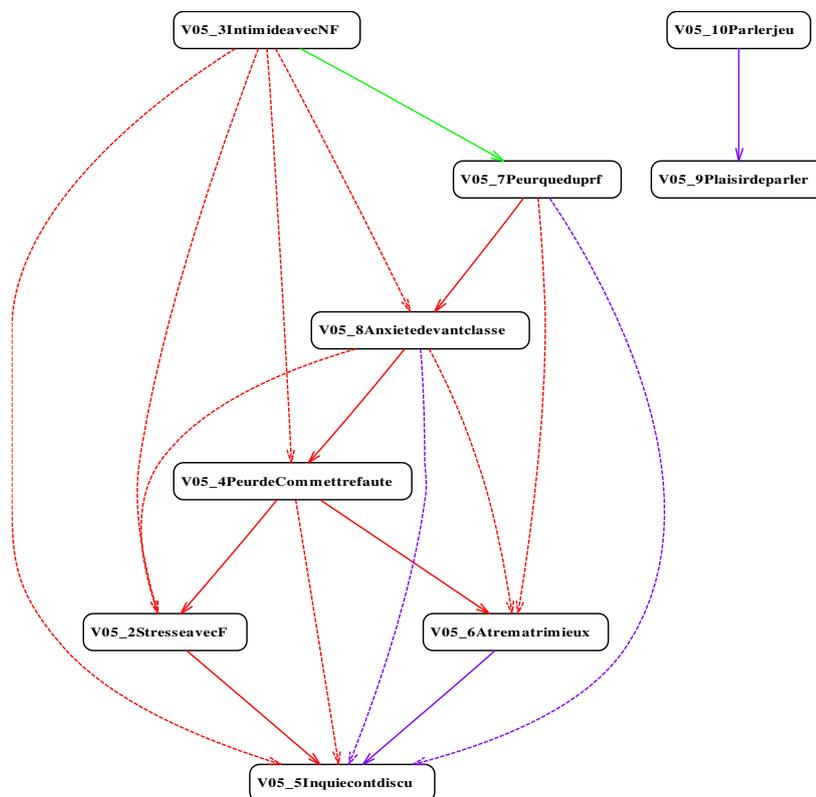
Les premiers résultats nous montrent une intensité d'implication supérieure au seuil de 0,95, c'est-à-dire suffisamment élevée pour repérer des liens de quasi-implication. *«Intuitivement et qualitativement, ceci signifie qu'une quasi-implication est admissible à l'issue d'une expérience si le nombre d'individus qui la contredisent est invraisemblablement petit par rapport au nombre attendu sous l'hypothèse d'absence de lien.»* (Gras, Régnier, 2013a, p.25-29).

Pour plus de lisibilité, les chemins sont reproduits dans les schémas suivants. Il a été adopté pour les niveaux de confiance de 0,90 (rouge – tirets avec une intensité très forte), de 0,89 (gris - course intensive), de 0,88 (vert - avec une trace d'intensité régulière) et de 0,87 (violet - course demi-intensive). Ensuite, pour l'autre groupe de 145 étudiants (Figure 66), nous avons adopté les niveaux de confiance de 0.90 (rouge – tirets avec une intensité très forte), de 0,89 (gris - course intensive), de 0,88 (vert - avec une trace d'intensité régulière) et de 0,87 (violet - cours demi-intensive).

Le lien des facteurs affectifs dans le groupe qui travaillent avec les étudiants francophones et non-francophones est plus fort que celui vu dans l'autre groupe de ceux qui travaillent souvent avec leurs compatriotes. Il nous faut nous focaliser sur le chemin principal de chaque graphe : à gauche V05_3, V05_7, V05_8, V05_4, V05_2, V05_5 et, à droite, V05_3, V05_7, V05_8, V05_6, V05_2, V05_4, V05_5. Nous remarquons certainement, non seulement

que leurs chemins principaux proviennent de V05_3 (« Intimidé(e) avec les non-francophones ») pour aboutir finalement à V05_5 (« Inquiétude sur le contenu des discussions »), mais également l'implication intérieure des autres variables.

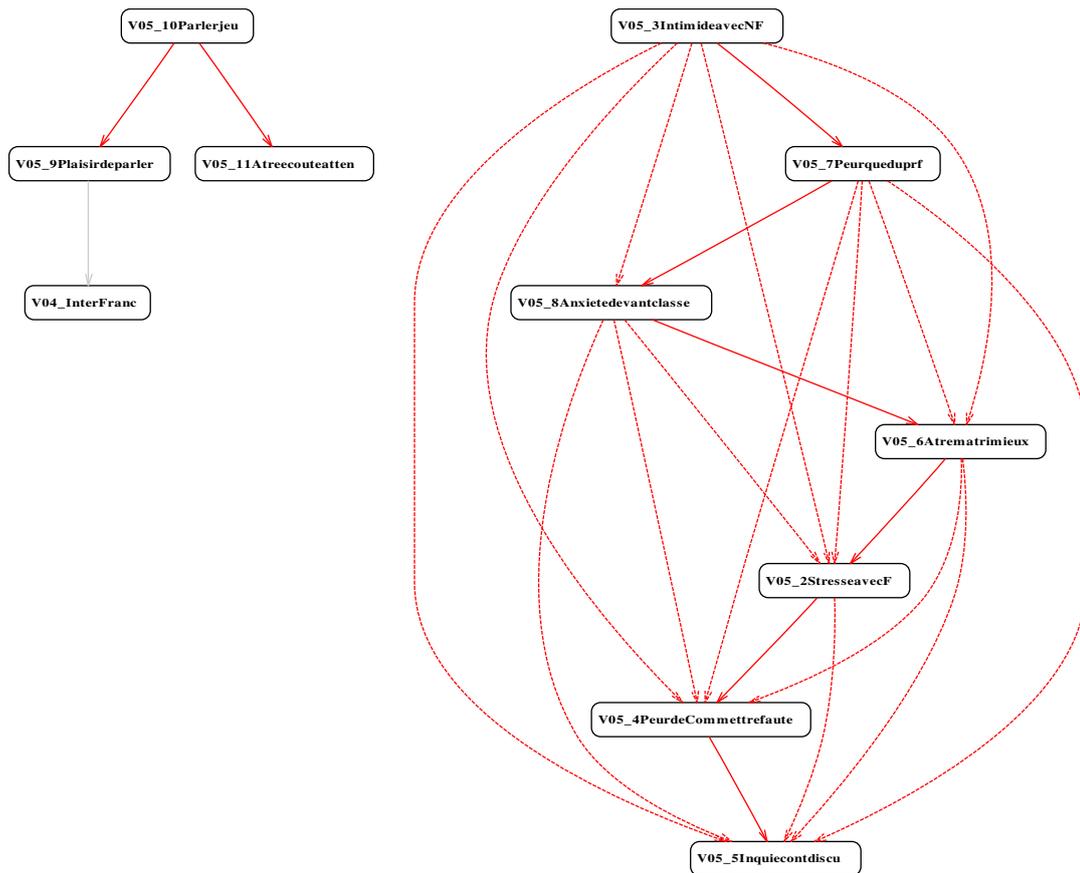
Prenons l'exemple de la variable V05_4 « Peur de commettre des fautes ». Dans la figure ci-dessous, V05_4, dont la cause est V05_8, implique V05_2 et V05_6. C'est-à-dire que les étudiants qui travaillent avec leurs compatriotes ont peur de commettre des fautes, car ils sont trop anxieux pour s'exprimer devant la classe. Ce sentiment de peur de commettre des fautes entraîne cet état de stress lorsqu'ils communiquent avec les étudiants francophones et leur donne l'impression que les autres maîtrisent mieux la langue française qu'eux, leur faisant perdre ainsi toute confiance en eux. Pour les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers, nous voyons des lignes rouges entre les variables V05_2, V05_4, V05_5. Le stress de devoir communiquer avec les étudiants francophones influe directement sur leur peur de faire des fautes, ce qui fait apparaître beaucoup d'inquiétude chez eux en ce qui concerne le contenu des discussions.



Graphe implicatif : C:\Users\de\lDownloads\Compatriote.csv

90.00 89.00 88.00 87.00

FIGURE 66- GRAPHE IMPLICATIF DES VARIABLES RELATIVEMENT AUX ÉTUDIANTS QUI TRAVAILLENT AVEC LEURS COMPATRIOTES

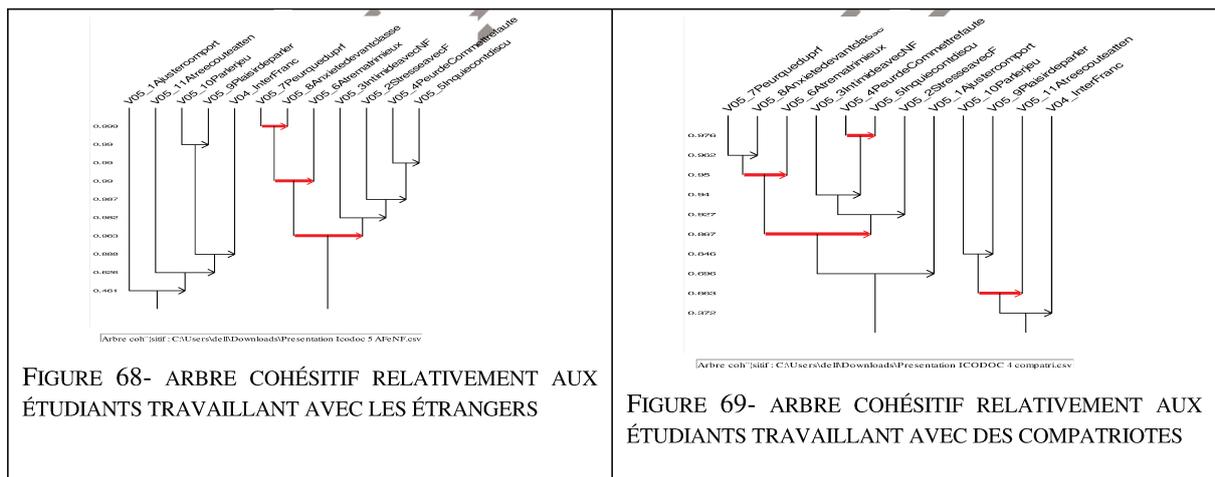


Graphe implicatif : C:\Users\del\Downloads\Presentation Icodoc 5 AFeNF.csv

90.00 89.00 88.00 87.00

FIGURE 67- GRAPHE IMPLICATIF DES VARIABLES RELATIVEMENT AUX ÉTUDIANTS QUI TRAVAILLENT AVEC LES ÉTRANGERS

Si nous revenons à la représentation graphique de l'arbre cohésitif, rapportée dans les figures ci-dessous, au premier niveau de la hiérarchie (Figure ci-dessous), nous remarquons que la classe formée est constituée des deux variables associées par la relation « V05_4 quasi-implique V05_5 ». Pour les étudiants qui coopèrent avec leurs compatriotes, le sentiment de peur de commettre des fautes implique qu'ils sont inquiets sur le contenu des discussions. Pour les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers, nous constatons (Figure 68) que V05_7 implique V05_8, autrement dit, que ceux qui ont peur de répondre aux questions du professeur ont un sentiment d'anxiété lorsqu'ils prennent la parole devant la classe.



Nous pouvons constater qu'à part V04_InterFranc, V05_2 « Stress avec les français », V05_5 « Être inquiet sur le contenu de discussion », l'évaluation des autres facteurs affectifs des étudiants en coopération est relativement plus positive que celle des étudiants qui travaillent seuls en classe. Les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers (Français et non-francophones) sont moins stressés lors de la communication avec les étudiants francophones et non-francophones que les étudiants qui ne coopèrent qu'avec leurs compatriotes. Les étudiants qui coopèrent avec les étudiants étrangers ont un comportement beaucoup plus positif que ceux qui coopèrent uniquement avec leurs compatriotes.

4.1.4. Amélioration des compétences communicatives langagières en langue française des étudiants non-francophones par la participation de locuteurs français

Dans cette section, à l'aide du logiciel SPAD, nous analyserons tout d'abord les scores attribués par les étudiants ayant des expériences d'apprentissage coopératif interculturel en termes de compétences linguistiques communicatives : la compétence générale (CG), la dimension affective (DA), la dimension cognitive (DC), le sentiment communicatif (SC), la volonté de communication et la conscience interculturelle (VCCI), ainsi que la compétence globale (CCL) des composantes mentionnées ci-dessus. En lien avec la section précédente, nous continuerons à utiliser l'outil ASI (Analyse Statistique Implicative) pour analyser les performances affectives des étudiants qui travaillent régulièrement avec des Français et de ceux qui travaillent régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones. Nous utiliserons ensuite le test de concordance de W-Kendall pour analyser les domaines dans lesquels les compétences linguistiques des étudiants se sont le plus améliorées après un semestre d'apprentissage coopératif interculturel.

Le tableau ci-dessous montre que les étudiants qui s'engagent dans un apprentissage coopératif interculturel obtiennent des scores moyens plus élevés dans tous les domaines que ceux qui travaillent régulièrement avec leurs compatriotes. Parmi les étudiants qui ont travaillé en coopération interculturelle, ce qui nous étonne c'est que les répondants qui travaillaient régulièrement avec des étudiants français avaient des scores moyens inférieurs à ceux qui travaillaient régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones en termes d'affectivité (DA), de volonté de communication et de conscience interculturelle (VCCI). Par conséquent, en lien avec la sous-section précédente, continuons à tirer profit de l'analyse statistique implicite pour analyser les facteurs affectifs des étudiants engagés dans l'apprentissage coopératif interculturel.

TABLEAU 76- MOYENNES DES ÉTUDIANTS QUI PARTICIPENT À L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS TOUS LES ASPECTS DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIERE

V29_N_Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment ?						
Moyenne	CG	DA	DC	SC	VCCI	CCL
Écart-type (N-1)	Effectif/poids					
	3,191	3,271	3,550	3,361	4,080	3,462
1_Avec des étudiants francophones	1,008 47	1,049 47	0,638 47	0,963 47	0,688 47	0,546 47
2_Avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité que la mienne	2,796 98	3,347 98	3,463 98	3,177 98	4,089 98	3,363 98
3_Avec mes compatriotes	1,002 73	0,864 73	0,700 73	0,847 73	0,626 73	0,500 73
Ensemble	2,734 218	3,071 218	3,096 218	2,895 218	3,622 218	3,109 218

En comparant les informations générales (voir le tableau ci-dessous), nous avons constaté que les étudiants qui travaillent régulièrement avec des étudiants français ont de meilleures performances émotionnelles dans v05_2, v05_4, v05_5, v05_10, v05_11. Cela montre que les étudiants, qui sont dans ce cas, sont moins stressés lorsqu'ils interagissent avec des Français (V05_2). Et quand la communication se passe en langue française, ils craignent moins de faire des erreurs (V05_4) et sont moins inquiets de ne pas comprendre la discussion (V05_5). Ils sont plus enclins à penser que parler en langue française est comme un jeu (V05_10), et que les autres les écouteront avec plus d'attention (V05_11).

Les étudiants qui collaborent régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones montrent un affect plus positif dans des domaines tels que V04, V05_3, V05_6, V05_7, V05_8, V05_9. Cela signifie que les étudiants, qui travaillent régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones, sont plus intéressés par l'apprentissage de la langue française (V04) et moins intimidés lorsqu'ils interagissent avec des personnes non-

francophones (V05_3). Ils sont moins susceptibles de penser que les autres étudiants maîtrisent mieux qu'eux (V05_6) ou d'avoir peur de répondre aux questions des enseignants (V05_7). Ils sont moins anxieux lorsqu'ils parlent devant les étudiants en classe (V05_8). Ils soutiennent avoir du plaisir même si leur maîtrise n'est pas complète lorsqu'ils s'expriment en langue française (V05_9).

Si nous comparons les moyennes et les écarts-types, nous voyons bien que les différences entre les deux catégories sont plus significatives en ce qui concerne la peur de répondre aux questions des enseignants (V05_7) et l'anxiété de parler en langue française en classe devant les autres étudiants (V05_8).

TABLEAU 77 - RÉPONDANTS TRAVAILLANT AVEC LES FRANÇAIS				TABLEAU 78 - RÉPONDANTS TRAVAILLANT AVEC LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES			
Informations		nb col 12, nb lig 47		Informations		nb col 12, nb lig 98	
- Fréquence de				- Fréquence de			
- Coefficient de				- Coefficient de			
- Indice				- Indice			
- Valeur				- Valeur			
		Coef/Ind	Ind/Type		Coef/Ind	Ind/Type	
V04_InterFranc	37.50	0.80	0.18	V04_InterFranc	83.25	0.85	0.21
V05_1Ajustercomport	30.00	0.64	0.21	V05_1Ajustercomport	62.25	0.64	0.29
V05_2Stresseavecf	20.25	0.43	0.28	V05_2Stresseavecf	47.75	0.49	0.32
V05_3IntimideavecfNF	14.00	0.30	0.33	V05_3IntimideavecfNF	25.50	0.28	0.29
V05_4PeurdeCommettre/faute	20.50	0.44	0.34	V05_4PeurdeCommettre/faute	47.50	0.48	0.33
V05_5Inquietcontidiscu	22.25	0.47	0.33	V05_5Inquietcontidiscu	55.00	0.56	0.30
V05_6Atrémaimieux	21.00	0.45	0.33	V05_6Atrémaimieux	42.50	0.43	0.32
V05_7Peurqueduprf	20.75	0.44	0.32	V05_7Peurqueduprf	28.75	0.29	0.31
V05_8Anxietedevantlasse	23.50	0.50	0.33	V05_8Anxietedevantlasse	38.50	0.37	0.32
V05_9Plaisindeparler	30.25	0.64	0.28	V05_9Plaisindeparler	64.25	0.66	0.29
V05_10Parlerjeu	23.75	0.51	0.32	V05_10Parlerjeu	43.75	0.45	0.30
V05_11Aneccouteatten	29.25	0.62	0.28	V05_11Aneccouteatten	52.00	0.53	0.25

Le graphique implicatif ci-dessous (Figure 70) montre la relation entre les différents facteurs affectifs des étudiants qui travaillent régulièrement avec des Français dans le cadre de l'apprentissage coopératif.

Trois pistes ont retenu notre attention : celle constituée des variables V05_10 et V05_9, celle constituée des variables V05_3, V05_2, V05_4, V05_7, V05_5, V05_8, et celle constituée des variables V05_3, V05_6, V05_8.

Les étudiants, qui prennent l'apprentissage de la langue française comme un jeu (V05_10), ont du plaisir même s'ils ne maîtrisent pas tout lorsqu'ils parlent en langue française (V05_9, indice implicatif=0,91).

Le graphe implicatif constitué d'autres facteurs commence à V05_3 et se termine à V05_8. Cela signifie que, lorsque les étudiants se sentent intimidés à l'idée de parler en langue française devant des étudiants non-francophones, ils risquent de devenir anxieux lorsqu'ils doivent s'adresser aux autres étudiants de la classe. Les répondants qui sont intimidés de parler

en langue française devant d'autres étudiants non-francophones (V05_3) se sentent souvent stressés lorsqu'ils communiquent avec les francophones (V05_2, indice implicatif=0,93). Cela peut conduire les étudiants à craindre de faire des erreurs en discutant (V05_4, indice implicatif=0,92), à s'inquiéter d'éventuelles difficultés de compréhension lors de cette discussion (V05_5, indice implicatif=0,93), à redouter de devoir répondre aux questions de l'enseignant (V05_7, indice implicatif=0,90) et, en fin de compte, à s'angoisser de prendre la parole devant les autres en classe (V05_8).

Les répondants, qui sont intimidés lorsqu'ils parlent en langue française devant d'autres étudiants non-francophones (V05_3), pensent également que les autres maîtrisent mieux la langue française qu'eux (V05_6, indice implicatif=0,91), et que cela peut les rendre anxieux lorsqu'ils prennent la parole en classe (V05_8, indice implicatif=0,92)

Nous avons donc constaté que la peur de ne pas comprendre une discussion, la conviction que les autres maîtrisent mieux la langue française qu'eux et l'inquiétude de répondre aux questions de l'enseignant sont autant de facteurs qui contribuent directement à faire naître l'angoisse chez les étudiants face des situations aussi déstabilisantes que la prise de parole en cours. La peur de commettre des erreurs en parlant en langue française, le stress lors de communications avec les Français et le sentiment d'être intimidé lors d'interactions avec des non-francophones sont autant de facteurs indirects qui contribuent à ce que toute intervention devant les autres étudiants en classe soit redoutée. (Figure 71)

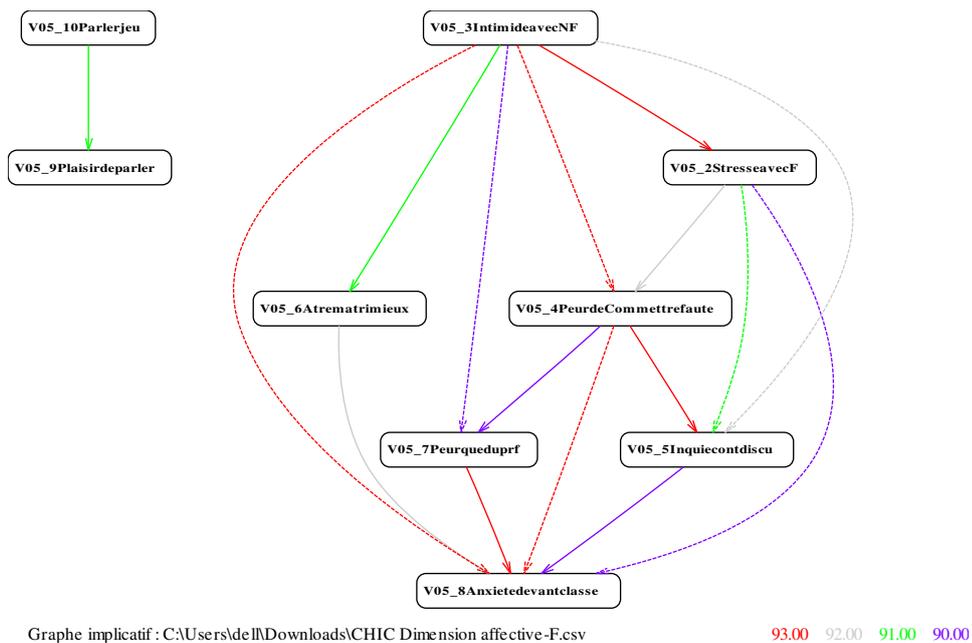


FIGURE 70- GRAPHE IMPLICATIF POUR L'ANALYSE DES FACTEURS AFFECTIF DES ÉTUDIANTS TRAVAILLANT RÉGULIÈREMENT AVEC LES FRANÇAIS

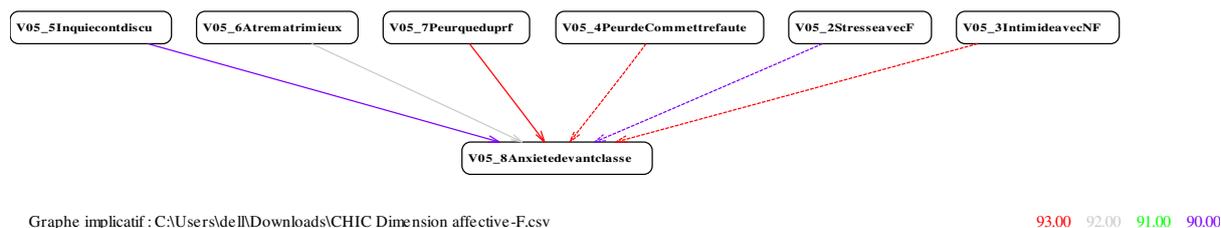


FIGURE 71- FACTEURS CONTRIBUANT À L'ANXIÉTÉ LIÉE À LA PRISE DE PAROLE EN CLASSE

Nous analyserons ensuite les performances émotionnelles des étudiants qui travaillent régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones. Une fois de plus, nous constatons que tous les facteurs se répartissent dans deux graphiques. Celui de gauche est composé de facteurs affectifs positifs et celui de droite de facteurs affectifs relativement négatifs. Trois pistes retiennent notre attention. La première est constituée par les variables V05_10, V05_9, V04, la deuxième par les variables V05_7, V05_8, V05_6, V05_2, V05_5 et la troisième par les variables V05_7, V05_8, V05_4, V05_2, V05_5.

Les étudiants, qui considèrent que parler en langue française doit se prendre comme un jeu (V05_10), trouveront du plaisir en le parlant même s'ils ne maîtrisent pas tout le contenu (V05_9), et ils s'intéresseront davantage à l'apprentissage de la langue française (V04).

Le graphique de droite commence à V05_7 et se termine à V05_5. Cela signifie que les étudiants, qui craignent aussi de répondre aux questions de l'enseignant, sont sujets directement

ou indirectement à l'inquiétude de ne pas pouvoir comprendre une discussion. Le graphique nous révèle que les étudiants, qui craignent de répondre aux questions de l'enseignant (V05_7), sont anxieux lorsqu'ils prennent la parole en classe (V05_8, indice implicatif=0,93). Ils pensent que les autres sont bien meilleurs qu'eux en langue française (V05_6, indice implicatif=0,93). Ils se sentent donc stressés lorsqu'ils communiquent avec des Français (V05_2, indice implicatif=0,93), et sont inquiets de ne pas comprendre les discussions (V05_5, indice implicatif=0,93). Nous avons de même constaté que les étudiants, qui sont angoissés de parler devant les autres en cours (V05_8), ont peur de commettre des erreurs quand ils communiquent (V05_4, indice implicatif=0,93), et se sentent donc stressés dans les échanges avec les francophones (V05_2, indice implicatif=0,90), ce qui les conduit à une certaine détresse de ne pas comprendre le contenu de toute discussion (V05_5, indice implicatif=0,93).

Pour les étudiants qui travaillent souvent avec des étudiants étrangers non-francophones, le stress lorsqu'ils communiquent avec des Français (V05_2) et le sentiment d'être intimidé lors d'interactions avec des non-francophones (V05_3) sont des facteurs directs qui entraînent de l'inquiétude de ne pas pouvoir comprendre ce qui est dit. La peur de commettre des erreurs lors de communication (V05_4) et la perception que les autres maîtrisent mieux la langue française qu'eux (V05_6) sont des facteurs indirects qui développent l'appréhension de ne pas pouvoir comprendre tout échange (V05_5).

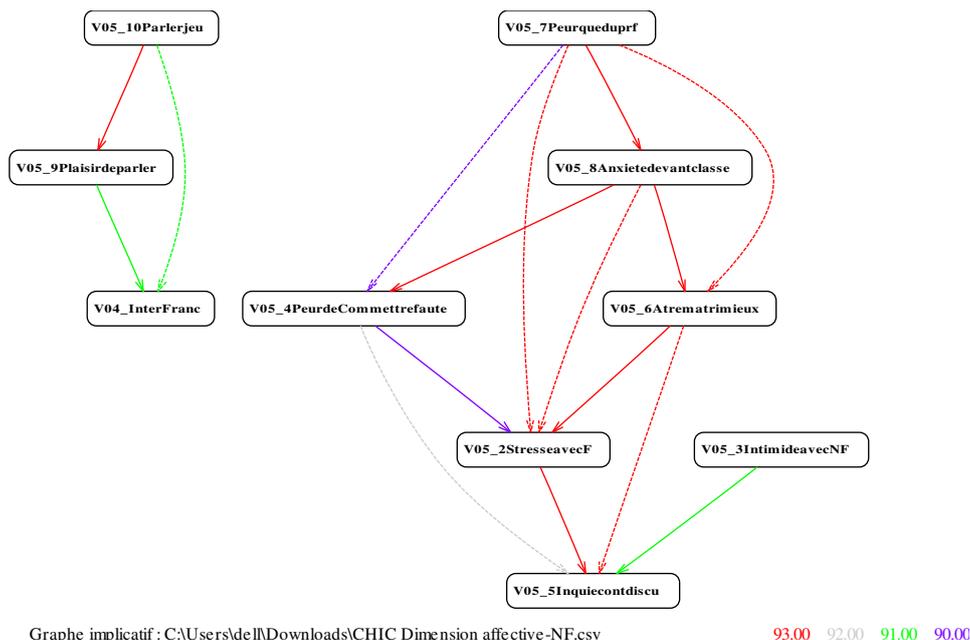


FIGURE 72- GRAPHE IMPLICATIF POUR L'ANALYSE DES FACTEURS AFFECTIF DES ÉTUDIANTS TRAVAILLANT RÉGULIÈREMENT AVEC LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES

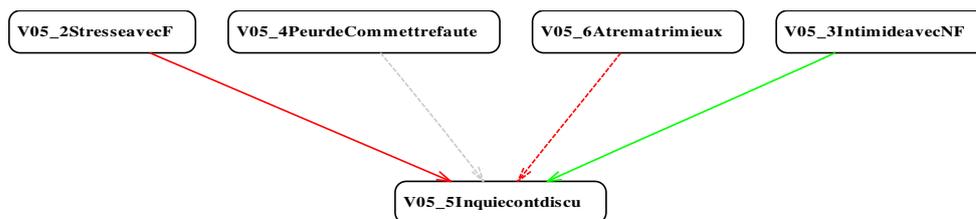
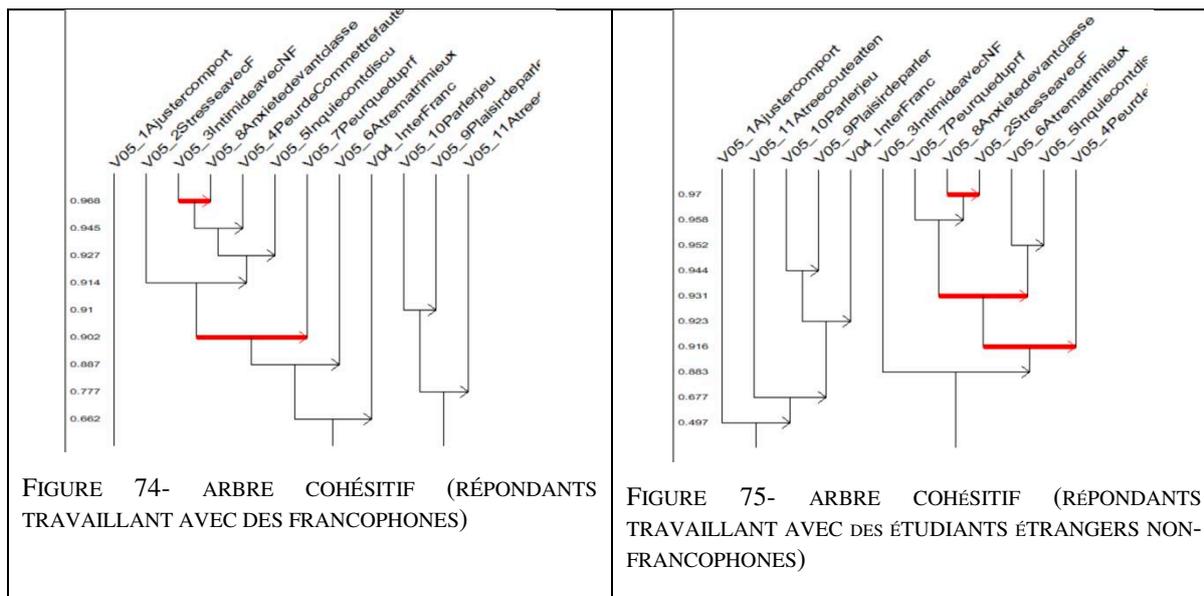


FIGURE 73- FACTEURS CONTRIBUANT À L'INQUIÉTUDE DE COMPRENDRE LE CONTENU D'UNE DISCUSSION

En comparant l'arbre cohésif ci-dessous, nous constatons que les étudiants, qui apprennent régulièrement en coopération avec des Français, se sentent intimidés lorsqu'ils communiquent avec des non-francophones (V05_3), ce qui peut conduire à une anxiété à l'idée de prendre la parole devant les autres en classe (V05_8), et la peur de faire des erreurs en débattant (V05_4). Pour les étudiants qui travaillent régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones, en revanche, s'ils craignent de répondre aux questions de l'enseignant (V05_7), ils ont tendance à se sentir pris d'angoisse de s'exprimer devant les autres en cours (V05_8) et stressés lors d'échanges avec des Français (V05_2).



Après avoir analysé divers aspects de la compétence communicative langagière des personnes interrogées dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel, en particulier les facteurs affectifs, nous avons finalement voulu rechercher quels aspects de la compétence linguistique des étudiants s'étaient le plus améliorés après un semestre d'apprentissage coopératif interculturel et observer les éventuelles variations de cette amélioration en fonction des personnes avec lesquelles ces étudiants avaient travaillé.

Nous utiliserons par conséquent le test de concordance W de Kendall pour analyser la question (de classement) 36 « ...dans quel domaine pensez-vous avoir le plus amélioré vos compétences linguistiques en langue française ? »

Les choix suivants sont proposés pour les répondants en se référant au Cadre européen commun de Référence pour les Langues (2001).

TABLEAU 79 - OPTIONS POUR LA QUESTION 36

36-1- Dans l'amélioration des capacités d'écrire en français
36-2- Dans l'amélioration des capacités orales ou d'expression en français
36-3- Dans l'accroissement du vocabulaire appris en français
36-4- Dans la stratégie de communiquer avec les autres, surtout avec les étrangers
36-5- Dans la maîtrise d'une stratégie convenable pour apprendre en français
36-6- Dans mes connaissances sur tout ce qui touche à la France et au français
36-7- Dans la stimulation de ma motivation et de mon intérêt pour réaliser mes études en France

Nous avons commencé par analyser l'amélioration des compétences linguistiques de tous les répondants après un semestre, puis nous avons analysé l'amélioration des compétences

leur intérêt et leur motivation pour l'apprentissage de la langue française (V36_7) et leur compétence à maîtriser une stratégie convenable pour apprendre la langue française (V36_5). Parmi les étudiants qui travaillent régulièrement avec des non-francophones, nous avons constaté que les compétences importantes les plus améliorées étaient la compétence orale et celle en expression française (V36_2). Puis la compétence d'avoir pu enrichir le champ lexical (V36_3) et les connaissances sur tout ce qui touche à la France et à la langue française (V36_6). Leur maîtrise des stratégies convenables pour apprendre la langue française (V36_5), ainsi que la stimulation de leur motivation et leur intérêt pour l'apprentissage de la langue française, ont été les moins améliorés (V36_7).

TABLEAU 81- ANALYSE DES RÉPONSES VALABLES À LA QUESTION 36 PAR LE TEST DE CONCORDANCE DE W-KENDALL (47 RÉPONDANTS TRAVAILLANT AVEC DES FRANÇAIS)

Individus	36-1- Dans l'a	36-2- Dans l'a	36-3- Dans l'a	36-4- Dans l'a	36-5- Dans l'a	36-6- Dans l'a	36-7- Dans l'a	Contrôle			
S=	210	128	171	158	215	200	234	1316			
p=	47		7								
Accord parfait	47	94	141	188	235	282	329	1316			
ns préférence	188	188	188	188	188	188	188	1316			
S2	484	360	289	900	729	144	2116	8262			
S2max	26569	1156	900	900	400	6724	9025	45674			
									W=	0,18089066	Wc= 0,059616645
Rangement préférentiel	5	1	3	2	6	4	7				Alpha= 0,01
	36-1- Dans l'a 36-2- Dans l'a 36-3- Dans l'a 36-4- Dans l'a 36-5- Dans l'a 36-6- Dans l'a 36-7- Dans l'a la stimulation de ma motivation et de mon intérêt pour réaliser mes études en France										
	1 36-2- Dans l'amélioration des capacités orales ou d'expression en langue française										
	2 36-4- Dans la stratégie de communiquer avec les autres, surtout avec les étrangers										
	3 36-3- Dans l'accroissement du vocabulaire appris en langue français										
	4 36-6- Dans mes connaissances sur tout ce qui touche à la France et à la langue française										
	5 36-1- Dans l'amélioration des capacités d'écrire en langue française										
	6 36-5- Dans la maîtrise d'une stratégie convenable pour apprendre en langue française										
	7 36-7- Dans la stimulation de ma motivation et de mon intérêt pour réaliser mes études en France										
	rangement préférentiel significatif au seuil de 0,01										

TABLEAU 82- ANALYSE DES RÉPONSES VALABLES À LA QUESTION 36 PAR LE TEST DE CONCORDANCE DE W-KENDALL (98 RÉPONDANTS TRAVAILLANT AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES)

Individus	36-1- Dans l'a	36-2- Dans l'a	36-3- Dans l'a	36-4- Dans l'a	36-5- Dans l'a	36-6- Dans l'a	36-7- Dans l'a	Contrôle			
S=	420	288	352	383	484	372	445	2744			
p=	98		7								
Accord parfait	98	196	294	392	490	588	686	2744			
ns préférence	392	392	392	392	392	392	392	2744			
S2	784	10816	1600	81	8464	400	2809	24954			
S2max	103684	8464	3364	81	36	46656	58081	220366			
									W=	0,113238884	Wc= 0,028591656 Rejet H0
Rangement préférentiel	5	1	2	4	7	3	6				Alpha= 0,01
	36-1- Dans l'a 36-2- Dans l'a 36-3- Dans l'a 36-4- Dans l'a 36-5- Dans l'a 36-6- Dans l'a 36-7- Dans l'a la stimulation de ma motivation et de mon intérêt pour réaliser mes études en France										
	1 36-2- Dans l'amélioration des capacités orales ou d'expression en langue française										
	2 36-3- Dans l'accroissement du vocabulaire appris en langue français										
	3 36-6- Dans mes connaissances sur tout ce qui touche à la France et à la langue française										
	4 36-4- Dans la stratégie de communiquer avec les autres, surtout avec les étrangers										
	5 36-1- Dans l'amélioration des capacités d'écrire en langue française										
	6 36-7- Dans la stimulation de ma motivation et de mon intérêt pour réaliser mes études en France										
	7 36-5- Dans la maîtrise d'une stratégie convenable pour apprendre en langue française										
	rangement préférentiel significatif au seuil de 0,01										

En comparant les deux groupes d'étudiants, nous pouvons dire qu'ils ont estimé que leurs capacités orales, en expression française (V36_2) et l'enrichissement de leur vocabulaire (V36_3) s'étaient améliorés de manière significative. Mais, leurs compétences dans la stimulation de la motivation et de l'intérêt pour apprendre la langue française (V36_7), ainsi que leur maîtrise d'une stratégie pour y parvenir sont restés relativement faibles (V36_5).

Les étudiants, qui avaient travaillé régulièrement avec des étudiants français, ont estimé que leur capacité à s'engager dans des stratégies de communication avec d'autres (V36_4) et leurs compétences dans la maîtrise d'une stratégie convenable pour apprendre la langue française (V36_5) se sont améliorées davantage que ceux qui avaient collaboré régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones.

4.1.5. Autres points complémentaires

L'analyse ci-dessus nous montre que l'apprentissage coopératif interculturel ne permet pas toujours d'améliorer les compétences communicatives langagières dans un contexte d'interculturalité. Cela dépend d'un certain nombre de facteurs, et l'efficacité de l'apprentissage coopératif en est également un facteur important. Par conséquent, dans cette section, nous étudierons les moyens de rendre plus efficace l'apprentissage coopératif interculturel en explorant l'évaluation de la perception de l'apprentissage coopératif par les étudiants, les facteurs qui, selon eux, agissent sur la réussite de l'apprentissage coopératif interculturel et les difficultés que les étudiants pourraient rencontrer lors de cet apprentissage. Dans le questionnaire, nous avons posé une question (V26) contenant plusieurs items sur l'effet de l'apprentissage coopératif, et 252 étudiants y ont répondu. Leurs réponses nous donnent des indications sur la façon dont ces étudiants évaluent l'apprentissage coopératif. Nous avons choisi d'utiliser l'analyse factorielle pour l'examen de ces réponses. D'après le tableau ci-dessous, comme la valeur de KMO égale à 0,871 était $>0,6$ et celle de p était $<0,001$, les conditions étaient réunies pour faire cette analyse.

TABLEAU 83- KMO AND BARTLETT'S TEST

<i>Indice KMO et test de Bartlett</i>		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0,871
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	564,113
	ddl	15
	Signification	$<0,001$

Sur le tableau ci-dessous, nous voyons que les six questions sur la perception et les avantages de suivre un apprentissage coopératif sont supérieures à 0.5. Cela signifie que ces six indicateurs sont fortement corrélés. Nous pouvons ainsi affirmer que le questionnaire était tout à fait valide.

TABLEAU 84- MATRICE DES COMPOSANTES – PERCEPTION ET AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Matrice des composantes^a

	<u>Composante</u> 1
V26_N_[2_L'apprentissage coopératif m'encourage à apprendre la langue de façon plus active.]	0,812
V26_N_[6_Travailler dans un groupe m'apporte du plaisir et plus de motivation.]	0,805
V26_N_[4_L'apprentissage coopératif me permet d'avoir plus confiance en moi.]	0,783
V26_N_[5_L'apprentissage coopératif m'aide à mieux communiquer et à mieux collaborer avec les autres.]	0,783
V26_N_[3_L'apprentissage coopératif me permet d'avoir plus de contacts avec mes camarades.]	0,674
V26_N_[1_Je pense que l'apprentissage coopératif détend l'atmosphère en classe.]	0,672

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

Le tableau ci-dessous montre que les attitudes des étudiants devant l'apprentissage coopératif ont été jugées relativement cohérentes et positives, avec une moyenne allant de 3,35 à 4,25. L'utilisation de l'outil statistique (moyenne, variance et coefficient de variation) nous permet de constater que la plupart des items ont atteint le niveau « moyennement d'accord » (3), seulement un item a atteint le niveau « plutôt d'accord » (4) mais pas le niveau « tout à fait d'accord » (5), que la moyenne de l'item V26_3 « L'apprentissage coopératif me permet d'avoir plus de contacts avec mes camarades » est au plus haut mais que, pour les items V26_4 « L'apprentissage coopératif me permet d'avoir plus confiance en moi » et V26_6 « Travailler dans un groupe m'apporte du plaisir et plus de motivation », les moyennes sont relativement bien inférieures. Nous en déduisons que les étudiants sont plutôt d'accord que l'apprentissage coopératif leur permet d'avoir plus de contacts avec leurs camarades (V26_3), mais sont relativement moins d'accord que l'AC leur permet d'être plus confiants en eux (V26_4) et leur apporte plus de plaisir et de motivation (V26_6). Les étudiants sont donc plus portés à admettre l'efficacité communicative de l'apprentissage coopératif, mais moins portés à reconnaître son efficacité émotionnelle.

TABLEAU 85- STATISTIQUE DESCRIPTIVE DES AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

	N	Moyenne	Écart-type	CV
V26_N_[1_ Je pense que l'apprentissage coopératif détend l'atmosphère en classe.]	252	3,79	1,015	0,268
V26_N_[2_ L'apprentissage coopératif m'encourage à apprendre la langue de façon plus active.]	252	3,64	1,037	0,285
V26_N_[3_ L'apprentissage coopératif me permet d'avoir plus de contacts avec mes camarades.]	252	4,25	,921	0,217
V26_N_[4_ L'apprentissage coopératif me permet d'avoir plus confiance en moi.]	252	3,35	1,114	0,333
V26_N_[5_ L'apprentissage coopératif m'aide à mieux communiquer et à mieux collaborer avec les autres.]	252	3,90	1,015	0,260
V26_N_[6_ Travailler dans un groupe m'apporte du plaisir et plus de motivation.]	252	3,36	1,214	0,361
	N valide (liste) 252			
CV=Coefficient de variation				

Parmi les étudiants ayant suivi un apprentissage coopératif interculturel, nous avons observé que leur adhésion avec les items V26_1 et V26_2 était relativement forte. Cela indique qu'ils sont plus enclins à reconnaître que l'apprentissage coopératif interculturel détend l'ambiance en classe et les encourage à apprendre la langue de façon plus participative. Parmi ceux qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants français, leur adhésion aux items V26_3, V26_4, V26_5, V26_6 était relativement faible. Cela suppose qu'ils ont pu rencontrer certains troubles émotionnels et autres difficultés de communication au cours de leur apprentissage coopératif.

Pour les étudiants qui ont souvent travaillé avec des étudiants étrangers non-francophones, le niveau d'accord donné est relativement élevé pour tous les items par rapport aux autres groupes à savoir ceux qui travaillaient avec leurs compatriotes, et ceux qui travaillaient avec des étudiants francophones.

Dans les paragraphes suivants, nous expliquerons ce phénomène susmentionné à travers l'analyse des difficultés rencontrées par les étudiants dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel

TABLEAU 86- COÉQUIPIER ET PERCEPTION SUR L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Moyenne	V26_1	V26_2	V26_3	V26_4	V26_5	V26_6
Écart-type (N-1)						
Effectif/poids						
V29_1_Avec des étudiants francophones	3,681	3,511	4,149	3,064	3,574	3,085
	1,002	1,159	1,000	1,111	1,098	1,332
	47	47	47	47	47	47
V29_2_Avec des étudiants non-francophones d'une autre nationalité que la mienne	3,959	3,816	4,265	3,480	4,000	3,520
	1,015	0,998	0,958	1,151	1,084	1,195
	98	98	98	98	98	98
V29_3_Avec mes compatriotes	3,625	3,403	4,167	3,250	3,875	3,222
	1,013	1,057	0,888	1,084	0,887	1,165
	72	72	72	72	72	72
Ensemble	3,788	3,613	4,207	3,313	3,866	3,327
	1,019	1,066	0,942	1,128	1,034	1,224
	217	217	217	217	217	217

En appliquant la procédure du test statistique d'hypothèse d'indépendance χ^2 , nous concluons au rejet de l'hypothèse H_0 relative au lien entre la variable « V24_N_Selon vous, lorsque vous êtes dans une situation d'apprentissage coopératif, quel est le principal problème que vous avez pu rencontrer ? » et la variable « V29_N_Quand le professeur vous demande de travailler en groupe, avec qui travaillez-vous le plus fréquemment » au seuil de risque $\alpha \leq 0.05$ (ddl=8, $\chi_{cal}^2 = 21,182$, $\chi_{the}^2 = 15,5$, p-value=0,007)

La majorité des étudiants interrogés ont estimé que le principal problème de l'apprentissage coopératif était que certains étudiants du groupe ne travaillaient pas suffisamment. Parmi les étudiants ayant choisi « aucun problème », ceux qui s'étaient engagés dans l'apprentissage coopératif interculturel étaient plus nombreux que ceux qui n'avaient travaillé qu'avec leurs compatriotes. Parmi l'ensemble des étudiants qui ont estimé que les tâches assignées par leurs enseignants n'étaient pas assez intéressantes, le nombre de ceux qui ont déclaré avoir régulièrement travaillé avec leurs compatriotes était le plus élevé.

TABLEAU 87- TABLEAUX DE CONTINGENCE, DES PROFILS-LIGNE ET DES CONTRIBUTIONS RELATIVES À LA VALEUR EMPIRIQUE DU $\chi_{CAL}^2 = 21,182$ [ROUGE=LIEN PAR RÉPULSION ; VERT=LIEN PAR ATTIRANCE ; JAUNE= CONTRIBUTIONS LES PLUS FORTES]

Effectif/poids	1_Avec des étudiants francophones	2_Avec des étudiants non-francophones d'une autre	3_Avec mes compatriotes	Ensemble
% en ligne				
% de contribution au χ^2				
1_Aucun problème	7	15	2	24
	29,2	62,5	8,3	100,0
	2,9	7,3	20,8	30,9
2_Certains étudiants dans le groupe ne travaillent pas suffisamment	22	50	44	116
	19,0	43,1	37,9	100,0
	2,0	0,6	4,3	6,9
3_Les travaux demandés par le professeur ne sont pas intéressants.	7	13	20	40
	17,5	32,5	50,0	100,0
	1,6	6,9	16,9	25,3
4_Quelque soit les travaux demandés par le professeur, je n'ai pas envie de coopérer	0	1	1	2
	0,0	50,0	50,0	100,0
	2,1	0,0	0,8	2,9
5_Autres problèmes à préciser	11	19	4	34
	32,4	55,9	11,8	100,0
	8,3	3,9	21,8	33,9
Ensemble	47	98	71	216
	21,8	45,4	32,9	100,0
	16,7	18,8	64,5	100,0

34 étudiants ont aussi fait part d'autres obstacles qu'ils avaient dû surmonter dans le cadre de l'apprentissage coopératif. Nous avons catégorisé leurs propos. Parmi les étudiants qui ont coopéré avec des francophones, 11 ont dit avoir rencontré d'autres problèmes que ceux qui leur avaient été soumis.

À partir d'une analyse du contenu des énoncés ayant explicité ces autres problèmes rencontrés, nous avons pu identifier des raisons, qui expliquent les difficultés d'origine interculturelle dans les situations organisées selon l'apprentissage coopératif, et que nous détaillons comme suit :

- Caractéristiques des répondants (Ind_0277 ; Ind_0262 ; Ind_0016 ; Ind_0216 ; Ind_0078 ; Ind_0214) : Insuffisance des connaissances de la spécialité, des connaissances interculturelles et des compétences linguistiques, ce qui entraîne des difficultés de communication et de compréhension.
- Relations avec les étudiants francophones natifs (Ind_0133 ; Ind_0009) : Deux situations apparaissent, soit les étudiants francophones font tout et excluent, de ce fait, les étudiants étrangers en les privant de tout travail, soit, n'étant pas habitués à travailler avec des étudiants étrangers, ils s'engagent peu dans des discussions et, en conséquence, réduisent les occasions d'interactions verbales avec eux.
- Relations avec les enseignants (Ind_0277 ; Ind_0170) : Tâches distribuées par l'enseignant, qui ne sont pas suffisamment intéressantes. Aucun conseil sérieux allant dans le sens de la motivation et de l'efficacité sur l'apprentissage coopératif n'est donné, de même que peu de temps n'est accordé à la discussion et à la communication.
- Relations au sein du groupe (Ind_0241 ; Ind_0016) : Répartition inégale des tâches dans les groupes et sujets qui ont souvent tendance à dévier.

TABLEAU 88- EXPLICITATION DES AUTRES PROBLÈMES RENCONTRÉS PAR LES ÉTUDIANTS TRAVAILLANT AVEC DES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES

1_Avec des étudiants francophones (11 discours)	
Identifiant	Libellé de la réponse
Ind_0133	Les Français ne sont pas habitués à travailler avec des non-francophones et peu de compréhension envers cette problématique...
Ind_0009	Les étudiantes françaises avec j'ai travaillé étaient trop gentilles... C'est à dire je n'ai presque rien pratiqué, on n'a presque jamais communiqué parce qu'elles ont fait tout sans moi...
Ind_0241	Moins de coopération que je pensais. On n'a fait peu de réunions pour organiser le travail.
Ind_0277	Les travaux demandés par le professeur ne sont pas intéressants et communication difficile avec les Français, ça dépense du temps de discuter lorsqu'on a des différentes idées
Ind_0170	Les étudiants étaient déconcertés et démotivés par le manque d'orientation de l'enseignant et par l'attribution d'un travail collaboratif dans un contexte dans lequel ils n'avaient aucune connaissance spécialisée.
Ind_0078	La capacité de comprendre et d'exprimer le français est inférieure par rapports aux Français, ce qui entraîne un désavantage à long terme en matière de coopération.
Ind_0016	L'apprentissage coopératif en Chine est essentiellement un groupe d'étudiants qui ont une bonne relation les uns avec les autres, de sorte qu'ils ont une certaine compréhension de leurs capacités à l'avance, et il est plus facile de répartir le travail et de coopérer, de communiquer. Dans les pays étrangers, en raison de la barrière de la langue et des différents modes de pensée, il est difficile d'exprimer pleinement ses idées et de parvenir à une coopération efficace.
Ind_0262	Il est difficile pour communiquer avec les membres, de discuter des problèmes de manière efficace. Les sujets dérapent souvent.
Ind_0193	Je comprends pas les autres étrangers
Ind_0216	Quand on fait la présentation en français, pour moi, c'est difficile à écrire, donc les autres amis doivent m'aider à corriger.
Ind_0214	Mal comprendre les paroles des membres du groupe.

Parmi les étudiants qui ont coopéré avec des non-francophones, 19 ont exprimé avoir rencontré d'autres problèmes que ceux proposés. Comme précédemment, nous avons procédé à une analyse du contenu des énoncés précisant ces autres problèmes rencontrés. Il en ressort que ce sont les mêmes raisons que celles citées précédemment, qui expliquent les difficultés d'origine interculturelle dans les situations organisées selon l'apprentissage coopératif. Détaillons-les.

- Caractéristiques des répondants (Ind_0130 ; Ind_0316 ; Ind_0222 ; Ind_0049 ; Ind_0190 ; Ind_0283) : Insuffisance des compétences linguistiques. Des désaccords surviennent parfois en raison des différences d'habitude prises dans les études et des caractères. « Je ne sais pas comment contribuer à mon groupe ? »
- Relations avec les étudiants non-francophones (Ind_0314 ; Ind_0297 ; Ind_0167 ; Ind_0290 ; Ind_0259 ; Ind_0327 ; Ind_0291 ; Ind_0339 ; Ind_0195) : Des compétences linguistiques insuffisantes, qui entraînent une mauvaise communication et la nécessité de passer beaucoup de temps à expliquer puis à résoudre des problèmes souvent récurrents. La possibilité d'apprendre une grammaire incorrecte (ce qui engendre de mauvaises habitudes linguistiques) et d'avoir plus de difficultés à identifier certaines expressions locales. Pour certains étudiants, une surcharge de travail, une certaine réticence à communiquer. Pour d'autres, la perte de la notion du temps.
- Relations avec les enseignants (Ind_0071) : Les tâches attribuées par l'enseignant sont difficiles.
- Relations au sein du groupe (Ind_0207 ; Ind_0124 ; Ind_0274 ; Ind_0259) : Temps insuffisant pour la discussion, mais tout juste suffisant pour bâcler les tâches données par l'enseignant. Incapacité de discuter en profondeur. Réalisation du travail ne répondant pas aux consignes ni aux objectifs initiaux.

4.1.6. Conclusion partielle

Dans cette sous-section, en lien avec l'analyse des sections précédentes (3.1 et 3.2), remarquons, tout d'abord, l'impact de l'apprentissage coopératif interculturel sur les performances des étudiants en classe et sur leur autonomie dans l'apprentissage de la langue française, et le fait que cela affecte divers aspects de leurs compétences communicatives langagières. Une analyse comparative a révélé que les étudiants engagés dans l'apprentissage coopératif interculturel s'étaient mieux évalués sur divers aspects de leurs compétences communicatives langagières que ceux qui n'ont régulièrement travaillé qu'avec leurs compatriotes.

Nous avons ensuite discuté des impressions des étudiants lorsqu'ils étaient engagés dans un apprentissage coopératif interculturel. Les étudiants, qui avaient travaillé souvent avec

des Français plutôt qu'avec des étrangers, ont estimé que le fait de travailler avec des Français avait élargi leurs connaissances et leur maîtrise de l'expression orale et de l'écrit, qu'ils avaient su mieux trouver des stratégies pour communiquer avec les Français, que ces derniers les avaient aidés à corriger leurs erreurs grammaticales et que travailler avec des Français avait été plaisant et enrichissant. Cependant, certains d'entre eux ont déclaré que les Français avaient été distants et réservés, et qu'ils s'étaient sentis exclus voire discriminés lorsqu'ils travaillaient avec eux

Les étudiants, qui ont régulièrement travaillé avec des non-Français, ont estimé que ces derniers avaient été plutôt bienveillants, et que le fait de travailler avec eux leur avait permis de mieux comprendre la langue et la culture françaises, ainsi que les cultures des autres pays.. Comme ils étaient tous étrangers et avaient le même niveau, il était plus facile pour eux de se comprendre. De plus, la coopération avec des étrangers non-francophones leur avait semblé plus efficace sur le plan du partage, de l'apprentissage de beaucoup de choses concernant les connaissances et la culture, et sur le plan de la compréhension des différences culturelles (par exemple, les cultures latines et asiatiques).

Au début de cette section, nous avons vu que les étudiants, qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants français, s'étaient moins bien évalués en DA (Dimension affective) et en VCCI (Volonté de communication et conscience interculturelle) que ceux qui ont régulièrement coopéré avec des étudiants étrangers non-francophones. Nous soulignons, dans cette section, les liens existant entre les facteurs affectifs lors de leur engagement dans l'apprentissage coopératif interculturel. Nous avons, en outre, remarqué que les étudiants, qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants étrangers non francophones, avaient moins craint de répondre aux questions posées par l'enseignant et avaient été moins anxieux en prenant la parole en cours.

Après un semestre d'apprentissage coopératif interculturel, les étudiants ont reconnu que leur compétence en matière d'expression orale s'était beaucoup améliorée, et que leur champ lexical s'était beaucoup étoffé. Les étudiants, qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants français, ont donc estimé qu'ils avaient amélioré leurs compétences dans la stratégie de communication avec les étudiants français.

L'analyse ci-dessus nous permet, en plus, de constater également que la plupart des étudiants, qui ont participé à l'enquête, étaient prêts à s'engager dans l'apprentissage coopératif. Cependant, après avoir réellement expérimenté l'apprentissage coopératif, les difficultés rencontrées et leurs évaluations ultérieures de l'apprentissage coopératif ont été différentes. Ce n'est qu'en étudiant les problèmes rencontrés par les étudiants dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel que nous pourrions trouver les bonnes solutions. Comme, par exemple, celle des tâches définies par les enseignants en cours, qui doivent être plus interactives et intéressantes, et introduites par des instructions claires et non ambiguës. Nous reviendrons sur ce point dans une section ultérieure.

4.2. Analyse des données construites par l'enquête par entretien

Dans cette section, nous analyserons l'impact de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières des étudiants à travers l'analyse des entretiens. Plus précisément, nous analyserons d'abord les performances des étudiants en classe et leur autonomie dans l'apprentissage de la langue française, puis les perceptions des étudiants quant à l'amélioration de leurs compétences linguistiques par l'apprentissage coopératif interculturel, et enfin leurs perceptions concernant l'apprentissage coopératif lorsqu'ils ont travaillé avec des étudiants français et des étudiants étrangers non-francophones.

4.2.1. Différence entre apprentissage coopératif et apprentissage coopératif interculturel

Dans notre questionnaire, aucune question n'a été posée sur la définition de l'apprentissage coopératif et sur la différence entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage coopératif interculturel. C'est pourquoi, dans notre enquête par entretiens, nous avons demandé aux étudiants interrogés de répondre cette question. En tout, 16 étudiants ont, soit mentionné cet aspect de l'apprentissage, soit formulé un avis sur la question. Dix d'entre eux ont dit qu'il y avait une différence entre ces deux types d'apprentissage, et six étudiants ont soutenu qu'ils ne faisaient aucune distinction entre les eux.

TABLEAU 89- EFFECTIFS ET POURCENTAGE DE L'ÉCHANTILLON SUR LA DIFFÉRENCE ENTRE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

V10N_ Existe-t-il une différence entre l'AC et l'ACI ?

Modalités	Effectifs	Pourcentage sur l'échantillon
Non	6	37,5
Oui	10	62,5
Ensemble	16	100%

TABLEAU 90- EXTRAIT DES DISCOURS SUR LA DIFFÉRENCE ENTRE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL (RÉPONSE NON)

V10N_ Existe-t-il une différence entre l'AC et l'ACI ? Réponse : non

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Je pense que peut-être le cours en groupe , non ? Tout le monde échange un petit peu, et voilà c'est ça que j'imagine.	E_08
2	En quelque sorte, ça peut être bien, ça peut être un handicap . Par exemple <u>tu peux trouver des gens qu'ils ne veulent pas travailler en groupe, ils veulent travailler tout seul.</u>	E_11
3	Oui, pour moi c'est important, mais ça dépend du sujet, et ça dépend de ce sur quoi tu travailles . Mais la plupart de temps, je préfère travailler toute seule. Pour moi, le travail coopératif veut dire chacun doit partager le point de vue des autres .	E_13
4	J'avoue que c'est la première fois que j'entends parler de cette expression, mais j'imagine il y a en groupe , il y a un sujet à apprendre, chaque individu du groupe fait la contribution pour apprendre le sujet ensemble .	E_03
5	Je le connaissais pas (ce concept), mais nous avons à peu près 20%-30% des cours qui pratiquent l'apprentissage coopératif .	E_14
6	Je pense que le travail de groupe ... même si <u>deux ou trois personnes font l'exposé ensemble</u> , ils finissent toujours par faire leur propre travail et par présenter leurs résultats dans un diaporama, ce qui, à mon avis, ne m'apporte pas beaucoup .	E_16

TABLEAU 91- EXTRAIT DES DISCOURS SUR LA DIFFÉRENCE ENTRE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL (RÉPONSE OUI)

V10N_ Existe-t-il une différence entre l'AC et l'ACI ? Réponse : oui

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	La coopération entre les deux universités qui permet à un étudiant d'avoir l'expérience d'apprentissage de deux différentes universités, voire davantage. Étudiez dans un autre pays , voire dans plusieurs régions s'il s'agit d'un pays plus grand comme la Chine. Étudiez dans des établissements ayant de différentes cultures .	E_22
2	Il pourrait s'agir d'un apprentissage en petits groupes , ou d'un apprentissage similaire au tutorat . Je pense que je suis dans l'apprentissage coopératif interculturel tous les jours. J'étudie tous les jours en petits groupes avec des Français .	E_29
3	Je pense qu'il y a une répartition du travail dans l'apprentissage coopératif, suivie d' un échange et d'une coopération entre les individus . Mais d'après mon expérience en France depuis un an environ, la coopération s'étend des étudiants de mon propre pays aux étudiants des pays étrangers , en Europe. Dans le cas de l'apprentissage coopératif interculturel, je pense aux obstacles lors la communication, au processus de coopération, à la cohérence des objectifs du travail . Le processus d'unification requiert plus d'énergie ou de réconciliation. Si nous travaillons avec des personnes d'autres pays, notre consensus et notre compréhension du sujet s'écarteront dans une certaine mesure, et <u>nous aurons nous-mêmes des gains et des pertes dans le processus</u> .	E_28

4	<p>Je pense aux <u>discussions de groupe, au partage de documents</u>, à la nécessité d'<u>éditer un document ensemble, de répéter à l'avance avant de faire une présentation</u>.</p> <p>Il s'agit de travailler les uns avec les autres, de créer un groupe et de communiquer dessus. En raison des différences culturelles, notre façon de s'exprimer et de penser est différente, lorsque nous travaillons ensemble, nous rencontrons des problèmes dans le contexte interculturel. Il est parfois nécessaire d'<u>être plus attentif et d'expliquer ce que l'on ne comprend pas</u>.</p>	E_25
5	<p>L'apprentissage coopératif consiste à travailler avec d'autres étudiants pour accomplir une tâche.</p> <p>L'apprentissage coopératif interculturel peut signifier la coopération avec des personnes de différents pays ou régions.</p>	E_23
6	<p>Après que le professeur nous a laissé faire l'apprentissage coopératif, nous devons trouver les membres du groupe, avoir une discussion, former un groupe, fixer un rendez-vous après la classe ou discuter sur le chat de groupe, et enfin publier ou présenter quelque chose.</p> <p>Avec mes camarades français, quel que soit le sujet abordé par le groupe, nous avons tous des points de vue différents et nous appartenons tous au groupe interculturel. Travailler avec de nombreux étudiants étrangers était différent de l'idée que j'ai retenue avant sur le travail en groupe. Même s'il y avait des discussions, (En France) <u>il était rare que quelqu'un prenne l'initiative d'organiser les choses ou d'assigner des tâches</u>, et la discussion risquait de s'éloigner du sujet. Ce que j'imaginai, c'était une discussion de groupe, où je cherchais à faire quelque chose de manière efficace. Maintenant en France, dans la plupart du temps, je suis le chef du groupe, alors qu'en Chine, ce n'était pas du tout le cas.</p>	E_21
7	<p>Il représente le fait que je dois m'associer avec quelqu'un pour accomplir une mission ou faire un projet.</p> <p>L'échange culturel, regroupement avec des étrangers.</p>	E_26
8	<p>Quand on parle de l'apprentissage coopératif, je pense au tutorat qui a été organisé depuis mon arrivée ici, et au travail en groupe dans la salle de classe.</p> <p>Apprentissage coopératif interculturel, je pense à des difficultés parce que l'apprentissage coopératif interculturel nécessite une communication entre différentes cultures, il y a donc des difficultés.</p>	E_27
9	<p>Travail en groupe, présentation, cours de TD.</p> <p>Tout d'abord, il faut que ce soit un groupe, parce que c'est interculturel, donc il faut que ce soient des gens de cultures différentes</p>	E_24
10	<p>Tu veux dire la méthode de travail en équipe ?</p> <p>Personnellement non, ça ne me plaît pas, parce que je ne suis pas habitué à ça. En Russie, on préfère travailler d'habitude tout seul, ou c'est un peu différent par rapport en France, parce qu'en France, on n'a pas de groupe (groupe de classe) pendant toutes les trois années de Licence, ce n'est pas le même groupe. Et en Russie, c'est à l'inverse, tu as des copains que tu connais bien. <u>Si on te demande de travailler en groupe avec eux, ce sont des amis. Donc c'est plus facile</u>.</p>	E_05

L'analyse nous permet d'appréhender l'apprentissage coopératif et l'apprentissage coopératif interculturel sur le plan des définitions, de l'évaluation, des objectifs et des activités.

Les deux ont des points communs et des différences. Par définition, nous constatons qu'il s'agit, dans les deux cas, de travailler ensemble ou en coopération en groupes pour exécuter des tâches et réaliser des projets, comme cela avait été expliqué dans la section consacrée à la théorie. Mais les différences entre les deux ne peuvent être ignorées. Tout d'abord, lorsque nous avons porté notre intérêt sur la composition des groupes, nous avons observé une hétérogénéité évidente autant régionale qu'interculturelle dans ces groupes.

Ensuite, nous nous sommes rendu compte que la perception de l'apprentissage coopératif interculturel par les étudiants était plutôt négative, et qu'il y avait des difficultés et des obstacles dans l'apprentissage coopératif interculturel concernant la communication, la cohérence des objectifs d'apprentissage, l'organisation du groupe, etc. C'est pour cette raison que, dans l'analyse des entretiens qui va suivre, nous nous concentrerons sur l'analyse des réponses des étudiants qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants français et des étudiants étrangers non-francophones dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel.

TABLEAU 92- COMPARAISON DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

	Apprentissage coopératif	Apprentissage coopératif interculturel
Définition	Cours, travail, apprentissage, discussion en groupe (E08, E03, E16, E29, E25, E21, E27, E05); Coopération entre les universités (E22), travailler les uns avec les autres (E25, E23, E26), tutorat (E27), cours TD (E24)	Étudier dans un autre pays, dans différents établissements ayant différentes cultures (E22), petit groupe avec des Français (E29), coopération/regroupement avec des étudiants étrangers/avec des personnes de différents pays ou régions, de différentes cultures (E28, E23, E26, E24), groupe interculturel (E21, E24)
Évaluation	Bien ou handicap (E11), cela dépend des personnes (E11), cela dépend des sujets ou de la mission de travail (E13),	Il existe des obstacles pour la communication (E28, E27), pour la cohérence des objectifs du travail (E28), il existe des problèmes dans le contexte interculturel (E25), il était rare que quelqu'un prenne l'initiative d'organiser les choses ou d'assigner des tâches, et la discussion risquait de s'éloigner du sujet (E21), avec les amis, l'ACI sera plus facile (E05)
Activité	Échanger (E08), partager les points de vue (E13), contribuer (E03), répartir le travail, échanger et coopérer avec les individus (E28), partager les documents, répéter avant la présentation, communiquer (E25), trouver les membres des groupes, discuter, former les groupes, convenir d'un rendez-vous après la classe ou discuter sur le chat du groupe (E21),	Partager les différents points de vue (E21), échange culturel (E26)
Objectif	Faire des exposés ou présenter les résultats (E16, E24), accomplir une tâche (E23, E26), faire quelque chose avec efficacité (E21)	
Autre	Préférer travailler seul (E13), l'AC ne m'apporte pas beaucoup (E16),	Être attentif dans le groupe (E25) ; ça ne me plaît pas, préférer travailler seul (E05)

Les données des entretiens nous ont permis de constater que de nombreux étudiants, qui avaient suivi à la fois des cours professionnels et des cours de langue, ont estimé que l'apprentissage coopératif interculturel dans les cours de langue était plus aisé et plus efficace. Posons-nous alors cette question. Quels sont donc les facteurs qui influent sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif ou de l'apprentissage coopératif interculturel ? Nous examinerons

cette question dans les sections suivantes, en tenant compte de ce que nous ont dit les étudiants lors des entretiens.

4.2.2. Performance des étudiants en classe

Mentionnons ici que dans l'analyse du questionnaire (3.2.7), nous avons analysé l'effet positif de la performance des étudiants en classe (prise de parole spontanée en classe) sur tous les aspects des compétences communicatives langagières : DA (Dimension affective), DC (Dimension cognitive), VCCI (volonté de communication et conscience interculturelle), SC (Sentiment communicatif), CG (Compétence générale)

Sur les 29 étudiants qui ont participé aux entretiens, 19 ont répondu à la question qui portait sur leurs performances en classe. 4 d'entre eux ont estimé qu'ils étaient capables de prendre l'initiative de parler en classe, 8 ont choisi « Cela dépend de la situation », et 7 ont estimé qu'ils ne s'exprimaient pas beaucoup en classe. Sur ces 19 étudiants, 6 travaillaient régulièrement avec des Français et 7 travaillaient régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones. Nous nous sommes donc concentrés sur les réponses données par ces 13 étudiants concernant leurs performances en classe.

TABLEAU 93- COMPORTEMENT EN CLASSE DES RÉPONDANTS À L'ENTRETIEN
V27N_Votre comportement en classe (expression spontanée)

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
1_Je parle spontanément en classe	4	21,05%
2_Je ne parle pas beaucoup en classe	7	36,84%
3_Cela dépend de la situation	8	42,11%
Ensemble	19	100,00%

6 étudiants (quatre Chinois, un Brésilien et une Bolivienne), qui apprenaient régulièrement en coopération avec des Français, ont fait les commentaires suivants sur leurs performances en classe. Une seule étudiante (E8) a jugé qu'elle était capable de parler spontanément en classe, deux étudiants (E21, E28) ont avoué ne pas beaucoup prendre la parole en classe, et les trois autres étudiants ont estimé que leur prise de parole dépendait de divers facteurs (E3, E26, E29).

Deux points essentiels sont ressortis des dires des deux étudiants chinois (E21, E28) dont la parole se faisait plutôt rare en cours. Il s'agit en premier lieu d'une question de niveau

linguistique, c'est-à-dire du fait de ne pas s'exprimer en classe parce que l'on pense que son niveau de compétence linguistique est relativement faible, et que l'on appréhende de ne pas pouvoir comprendre correctement ce qui se dit. Il s'agit ensuite d'une question de communication avec l'enseignant. Ces deux étudiants craignaient qu'après avoir parlé, le professeur ne soit pas en mesure de les comprendre, et que cela ralentisse le rythme du cours. S'ils avaient une question à lui poser, ils préféreraient de beaucoup s'entretenir avec lui, seul à seul, à la fin du cours.

Dans les réponses des trois étudiants qui pensaient que leurs performances en classe étaient dépendantes de différentes situations, nous avons remarqué que la performance des étudiants en classe dépendait du type de cours. Deux exemples à donner, le sujet abordé et la taille de la classe. Quand le sujet abordé intéresse beaucoup les étudiants, ces derniers sont plus susceptibles de discourir sur lui (E29). Et les étudiants s'exprimeront plus facilement dans les classes de TD que en CM (E3, E26, E29).

L'attitude de l'enseignant est aussi importante, et peut influencer sur le comportement des étudiants. S'il est bienveillant et qu'il montre de l'indulgence à l'égard de ses étudiants en ne tenant pas compte de leurs maladresses d'expression, ces derniers se sentiront rassurés et s'exprimeront plus librement (E26).

Notons aussi que l'apprentissage coopératif interculturel favorise la prise de parole active en classe et rend les étudiants plus confiants. (E3).

TABLEAU 94- COMPORTEMENT EN CLASSE DES RÉPONDANTS À L'ENTRETIEN QUI TRAVAILLENT AVEC DES FRANCOPHONES OU DES FRANÇAIS

1_ Avec les francophones ou les Français

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	<u>Cela dépend de la taille de la classe.</u> À l'université j'ai eu un cours où il y avait 30-50 étudiants. On était divisé en groupe de 4-5 personnes. L'enseignante a donné un sujet, après une présentation (de l'enseignante) rapide, et c'était à nous de faire le point ensemble par rapport à toutes les explications et les questions que l'enseignante avait posées, et ensuite on a fait un retour au groupe. Il y a eu pas mal de situations où j'étais plus à l'aise pour parler, devant le groupe de 30 personnes, <u>parce que j'ai déjà discuté avec mon petit groupe de 3,4,5 personnes.</u> On était tous d'accord, on avait bien discuté. <u>Là, j'étais à l'aise.</u> Par contre, il y avait d'autres cours où on était à l'amphithéâtre, L'enseignant a donné l'explication. Moi j'avais pas du tout envie de poser des questions, <u>ou de répondre quoi que ce soit.</u>	E3(Brésil)

2	<u>Je ne parle pas dans les cours CM.</u> Certains profs sont très gentils et beaucoup d'étudiants leur posent des questions, mais moi je le ferais pas à ces moments-là. D'abord, <u>à cause de mon français, j'ai peur d'embêter les autres en classe et que le prof passe trop de temps à essayer de comprendre ce que je dis.</u> Mais en cours de TD, je serais tout à fait disposé à exprimer mes propres opinions. Lorsque le professeur circulait dans la classe pour nous parler, j'étais prêt à partager mon point de vue avec lui. <u>Quand le professeur était très gentil et patient en nous écoutant, j'aimais bien parler dans cette classe.</u>	E26(Chine)
3	J'aimerais participer activement, mais normalement <u>je reste silencieuse en classe.</u> C'était surtout <u>un problème de langue.</u> Le premier semestre, j'avais du mal à comprendre le professeur, et encore moins à parler. La plupart du temps, je ne m'exprime pas beaucoup, non pas parce que j'ai peur de m'exprimer, mais parce que <u>j'ai peur de m'exprimer en français, pensant que le professeur ne comprendra pas ce que je dis.</u>	E21(Chine)
4	<u>Je ne parle pas spontanément en classe.</u> Quand je suis arrivé en France, j'avais l'impression d'écouter les cours, je m'asseyais un peu plus loin et j'essayé de comprendre le cours. Si j'ai vraiment une question ou si je veux vraiment interagir avec le professeur, <u>je préfère le faire en tête-à-tête à la fin du cours.</u> <u>Je ne veux pas vraiment retarder le cours du professeur à cause de mes questions personnelles.</u> Je n'ai pas vraiment tendance à poser des questions au professeur ou à interagir avec lui en classe.	E28(Chine)
5	<u>Cela dépend du cours.</u> <u>Si je connais le sujet, je parle spontanément.</u> Mais dans les cours CM je ne parle jamais. En TD ça dépend. Je pense que les Français sont meilleurs que moi dans mes cours spécialisés, donc je n'ose pas parler, mais <u>dans les cours de langue, je parle plus.</u> Quand je suis arrivé en France, je n'osais pas parler, mais maintenant c'est mieux.	E29(Chine)
6	Dans le groupe et dans la classe je parle spontanément. J'essaie de participer quand même.	E8(Bolivia)

Sur les sept réponses d'étudiants qui avaient travaillé régulièrement avec des étudiants étrangers non francophones dans le cadre d'un apprentissage coopératif, nous avons observé que trois étudiants (E11, E2, E10) étaient capables de prendre l'initiative en cours, que trois étudiants (E9, E13, E14) parlaient peu et qu'une étudiante (E7) estimait que ses performances en cours dépendaient de la situation. De ces réponses, nous avons dégagé deux états émotifs clés qui sont la timidité et la nervosité. Mais les étudiants les abordaient différemment.

E11 pensait que ces troubles pouvaient disparaître avec le temps sinon être surmontés, car elle se rendait déjà compte que son stress et sa gêne disparaissaient lorsqu'elle s'entretenait en langue française avec des proches qui la mettaient à l'aise. Les encouragements et le soutien des personnes avec lesquelles vous travaillez sont donc des facteurs importants. Nous pouvons également voir dans les réponses de E2 que l'objectif de l'étudiant qui apprend est également un point qui risque d'affecter ses performances.

Quant à E2, généralement de nature timide, comme le cours de français n'avait aucune incidence sur ses notes dans le programme d'échange auquel elle participait, elle était moins préoccupée par ses résultats et, par conséquent, plus décontractée. En outre, elle était très claire

dans ses objectifs. Elle est venue en France pour apprendre la langue française par plaisir et non par nécessité qui aurait pu engendrer de l'appréhension.

Enfin E7 qui pensait que ses performances en classe dépendaient du type de cours et du fait qu'elle s'était bien exercée. Elle était relativement active en cours de « production orale », alors que dans les cours de « compréhension orale », sa prise de parole se faisait plus rare.

Et d'après les dires des trois étudiants (E9, E13, E14) qui parlaient peu en classe, nous avons constaté qu'ils se comportaient ainsi justement par timidité et fébrilité.

TABLEAU 95- COMPORTEMENT EN CLASSE DES RÉPONDANTS À L'ENTRETIEN QUI TRAVAILLENT AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES

2. Avec des étudiants étrangers non-francophones d'une autre nationalité que la mienne		
Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	<u>Je suis un peu timide</u> quand je parle devant la classe.	E9(USA)
2	Je sens que nous sommes dans le même bateau. On étudie quelque chose dans la même direction, cette classe est vraiment super. <u>Je suis très timide quand je parle devant la classe. Ce n'est pas la timidité, mais je suis un peu nerveuse.</u> Comme je suis nerveuse, donc je perds beaucoup de sources de ce que j'ai déjà préparé avant.	E13(Indonésie)
3	<u>Je serais probablement un peu nerveux et timide</u> parce que je l'ai déjà fait auparavant.	E14(Chine)
4	<u>J'étais timide avant et j'ai peur de communiquer avec les autres.</u> Ce n'est pas l'apprentissage coopératif qui me permet d'avoir confiance à communiquer avec les gens, parce qu'avant j'ai fait la même chose. <u>C'est plutôt grâce à mon expérience personnelle. Parce que je vis avec un Français. Grâce à lui, quand tu parles avec quelqu'un de proche, qui ne va pas se moquer de toi, c'est sûrement que tu ne vas pas avoir peur.</u> Avec le temps, tu vas enlever ce handicap, comme « non je ne peux pas communiquer » « non j'ai peur ». <u>J'ai peur que les autres se moquent de moi, ou rigolent,</u> en disant « non, elle ne parle pas bien le français ».	E11(Tunisie)
5	Parce que <u>je suis assez timide normalement.</u> Mais ici en France, je crois que non, on dit les Américains sont plus bavards, franchement les cours ici sont pas vraiment importants pour ma licence, donc <u>je n'ai pas trop peur de faire des fautes avec la langue.</u> Je viens ici pour apprendre ce n'est pas pour la peur, ce n'est pas pour les notes.	E2(USA)
6	<u>Je suis si nerveuse dans le cours « compréhension orale »,</u> parce que ma capacité d'écoute est particulièrement faible. <u>Je n'ai jamais confiance en moi,</u> et j'ai du mal à suivre dans sa classe (la classe de Madame L.) <u>La production orale est un peu meilleure,</u> parce que pour moi, la compréhension orale est ma faiblesse. En Chine et en France, c'est toujours un élément dont j'ai peur. <u>J'ai moins pratiqué ce semestre,</u> c'est peut-être l'une des raisons.	E7(Chine)
7	<u>Moi, je n'ai pas peur de parler en cours.</u>	E10(USA)

En comparant les propos des deux groupes d'étudiants, nous avons également remarqué que ceux qui s'exprimaient spontanément en classe étaient originaires de pays tels que la Bolivie pour E8, la Tunisie pour E12 et les USA pour E2 et E10, tandis que ceux qui parlaient le moins en classe venaient de contrées asiatiques pour E21, E28, E13 et E14. De cette façon,

nous pouvons plus ou moins voir l'impact des différences régionales et culturelles sur les performances des étudiants.

4.2.3. Performance des étudiants dans le groupe

17 étudiants au total ont répondu à des questions sur leurs performances au sein du groupe. 6 d'entre eux ont estimé qu'ils étaient capables de parler spontanément dans leur groupe, 3 étudiants ont estimé qu'ils parlaient moins dans leur groupe et 8 étudiants ont exprimé que « Cela dépend de la situation ». Dans cette sous-section, nous nous concentrerons sur les réponses données par les 5 étudiants qui travaillaient régulièrement avec des étudiants français et les 6 étudiants qui travaillaient régulièrement avec des étudiants étrangers non francophones.

TABLEAU 96- COMPORTEMENT DANS LE GROUPE DES RÉPONDANTS À L'ENTRETIEN
V28N_Votre comportement dans le groupe (expression spontanée)

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
1_Je parle spontanément dans le groupe	6	35,3
2_Je ne parle pas beaucoup dans le groupe	3	17,6
3_Cela dépend de la situation	8	47,1
Ensemble	17	100,0

Parmi les étudiants qui travaillaient régulièrement avec des étudiants français, 3 (E08, E21, E28) ont estimé qu'ils pouvaient prendre l'initiative dans leur groupe, et 2 (E29, E26) ont estimé que leur performance dans le groupe dépendait du contexte. E21 a, entre autres, mentionné le mot-clé « appartenance au groupe » (comprendre être accepté et respecté dans le groupe). Cette appartenance pourrait être de nature émotionnelle, voire identitaire, appartenance à une culture collective dont l'implication dans le groupe est mise en valeur. Cette appartenance pourrait permettre aux étudiants d'investir davantage d'efforts dans le groupe, et d'y prendre plus de responsabilités.

Nous avons, de plus, observé que le nombre de membres du groupe et la place tenue par les étudiants dans le groupe étaient également des facteurs qui pouvaient influencer sur les performances des étudiants. Donnons les exemples de E29, qui a confessé qu'il s'intégrerait plus facilement dans un petit groupe, et de E26, qui a admis qu'elle aurait été plus active et

aurait été plus disert(e) au sein du groupe si elle avait pu y jouer un rôle influent ou y tenir une place plus importante.

TABLEAU 97- COMPORTEMENT DANS LE GROUPE DES RÉPONDANTS À L'ENTRETIEN QUI TRAVAILLENT AVEC DES FRANCOPHONES OU DES FRANÇAIS

1_Avec les francophones ou les Français		
Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Dans le groupe et dans la classe <u>je parle spontanément</u> . J'essaie de participer quand même.	E_08(Bolivie)
2	Dans un groupe, j'essaie de me forcer à parler davantage. <u>S'il n'y a pas beaucoup de personnes dans le groupe, je peux m'intégrer dans le groupe naturellement</u> , mais s'il y a plus de personnes, je dois me forcer à parler.	E_29(Chine)
3	En groupe, <u>j'exprime mes idées</u> , tout le monde exprime les siennes et si on se tait, on aura l'impression qu' <u>on n'appartient pas au groupe</u> .	E_21(Chine)
4	Pour le travail de groupe, <u>ça dépend</u> . Si je suis dans un <u>groupe avec lequel je ne me sentais pas à l'aise</u> , j'accepterais probablement cette situation. Mais je dirais aux gens : « Si vous avez besoin, je suis toujours là, et je travaillerai avec vous ». Parce que <u>ma position dans le groupe n'est pas dominante</u> , je suis un participant et <u>je dois écouter le chef du groupe</u> . <u>Mais la plupart du temps, dans le groupe, je suis dominant, je conduis le projet, je prends l'initiative de partager certaines choses</u> , je peux en faire plus, mais je pense que c'est bien. Il me semble que les Français préfèrent que nous discutions davantage et que nous arrivions à une conclusion dans la discussion, mais je pense que cela prendrait beaucoup de temps et <u>qu'il vaut mieux qu'une personne prenne la décision et l'initiative de faire avancer le projet</u> .	E_26(Chine)
5	Dans un groupe, si j'ai une idée, je la dis directement.	E_28(Chine)

Parmi les étudiants qui travaillaient régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones, une seule étudiante (E09) a estimé qu'elle pouvait prendre l'initiative dans le groupe. 2 étudiants (E11, E14) ont estimé que leur performance dans le groupe dépendait du contexte. 3 étudiantes (E12, E13, E07) ont révélé qu'elles parlaient moins dans le groupe. Mais E12 et E13 ont cependant déclaré qu'elles préféraient écouter ce que les autres avaient à dire, et qu'elles ne savaient pas comment exprimer leurs objections ou se défendre, alors que E07 considérait que sa performance dans le groupe était influencée par des facteurs psychologiques ainsi que par les personnes avec lesquelles elle travaillait. E14 et E09 ont mentionné dans leurs réponses qu'ils étaient plus actifs dans le groupe que dans la classe.

E14, E07 et E11 ont, tous les trois, mentionné que leurs performances dans le groupe étaient susceptibles de dépendre des membres du groupe. Si les relations avec les membres du groupe étaient bonnes ou qu'on les connaissait bien, il était alors plus aisé de prendre la parole spontanément (E14), d'être plus parlants (E07), et malencontreusement aussi de commettre des fautes, mais de ne pas s'en inquiéter (E11). Cependant, si on rencontrait un membre du groupe

qu'on ne connaissait pas, on se sentait timide (E14), introverti (E07) et mal à l'aise (E11) au sein du groupe. Et cela nous rappelle la proposition de Stevick qui a souligné que, dans l'apprentissage des langues étrangères, « *le succès dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe* » (Stevick, 1980, cité par Arnold, 2006, p. 407).

D'où la nécessité d'étudier les composantes affectives liées à l'apprentissage coopératif interculturel de la langue française en tant que langue étrangère.

TABLEAU 98- COMPORTEMENT DANS LE GROUPE DES RÉPONDANTS À L'ENTRETIEN QUI TRAVAILLENT AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES

2_ Avec des étudiants étrangers non-francophones d'une autre nationalité que la mienne		
Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	<u>Toujours j'attends la pensée des autres avant que je propose mon avis.</u> Mais parfois s'il y a de différentes sources, <u>il est un peu difficile de me défendre</u> , même parfois je ne suis pas vraiment d'accord ou je sais bien que cette idée ce n'est pas très correcte.	E_13(Indonésie)
2	<u>Je ne sais pas vraiment comment dire ce qui ne va pas</u> , J'écoute d'autres idées, mais j'ai parfois mes propres idées, et je dirai ce que je pense, mais je pense que c'est mieux de communiquer davantage même si on n'est pas d'accord avec d'autres opinions.	E_12(Chine)
3	<u>En groupe, ce serait mieux</u> (par rapport la prise de parole en classe). Aujourd'hui je suis dans un groupe avec Migel. <u>Nous n'avons pas beaucoup communiqué avant.</u> Je suis un peu timide. C'était juste cette fois-ci, <u>parce que je ne le connaissais pas très bien.</u> Ça va, je suis un peu timide au début, mais <u>ça ira mieux une fois que je serai familiarisé avec les membres de groupe.</u>	E_14(Chine)
4	<u>Je ne parle pas beaucoup dans les discussions de groupe.</u> J'ai mes propres <u>problèmes psychologiques.</u> Je suis particulièrement <u>bavard avec les gens que je connais bien</u> , et je suis <u>plutôt introvertie avec les gens que je ne connais pas bien.</u>	E_07(Chine)
5	<u>Mais je suis moins timide</u> quand je parle avec mon camarade dans le groupe (par rapport la prise de parole en classe). Avec des petits groupes, je pense que ça va, mais les exposés sont plus difficiles.	E_09(USA)
6	En groupe, <u>ça dépend des relations.</u> Si <u>avec des amis</u> , je peux commettre des fautes sans problème. <u>Avec des gens par exemple que je ne connais pas</u> , ce sera <u>mal à l'aise</u> pour moi.	E_11(Tunisie)

En comparant les réponses données par les deux groupes d'étudiants, nous voyons que certains des étudiants, qui travaillaient régulièrement avec des étudiants français, ont pensé que leurs performances dans le groupe étaient dépendantes de la taille du groupe et du rôle qu'ils y jouaient, tandis que certains des étudiants, qui travaillaient régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones, ont pensé que leurs performances dans le groupe étaient étroitement liées à la relation qu'ils entretenaient avec les autres membres du groupe. Notons également que 2 étudiantes asiatiques (E12, E13) ont mentionné qu'elles ne parlaient pas

beaucoup dans le groupe et qu'elles préféraient n'y être qu'auditrices. Cela nous rappelle ce qui se dit dans les cultures asiatiques et en particulier en Chine : « Réfléchir à deux fois avant d'agir », à opposer au « franc-parler » occidental.

Nous trouvons aussi des points intéressants dans les réponses d'autres étudiants, qui travaillaient soit régulièrement avec tout le monde comme E06, E22 et E27, soit souvent avec leurs compatriotes ainsi qu'avec des Français comme E23, soit avec leurs compatriotes ainsi qu'avec des étudiants étrangers non-francophones comme E19, E24 et E25.

E22 et E23 s'étaient aperçus que leur performance dans le groupe dépendait de beaucoup du sujet étudié en classe, de leur intérêt, plus ou moins grand, qu'ils lui portaient ou de ce que le sujet ne leur était pas inconnu.

D'après les dires de E24, nous pouvons mesurer l'effet des différents partenaires sur sa performance dans le groupe. E24 a ainsi estimé qu'il était davantage actif dans le groupe lorsqu'il travaillait avec ses compatriotes, puis avec des étudiants étrangers non francophones. En revanche, lorsqu'il travaillait avec des étudiants français, cela dépendait de la situation. Par exemple, lors d'un travail en coopération avec des étudiants français, E24 ne prenait jamais la parole dans le groupe quand il se sentait ignoré ou exclu. De même, la présence d'un leader dans le groupe (E06) et l'interaction de l'enseignant avec les étudiants pendant les sessions de travail en groupe (E25) affecteront également les performances des étudiants.

TABLEAU 99- COMPORTEMENT DANS LE GROUPE DES RÉPONDANTS À L'ENTRETIEN (MODALITÉ : AUTRE)

4_Autre

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Si le sujet est quelque chose que je connais mieux, j'en dirais plus, sinon ... <u>ça dépend du sujet et de mon intérêt.</u> (Discussion de groupe)	E_23(Chine)
2	<u>Si le professeur s'adresse à chacun</u> , par exemple 5 membres dans notre groupe, je pourrais prendre la parole en petits groupes. Je parle spontanément lors de la discussion de groupe.	E_25(Chine)
3	Je dirai certainement quelque chose si j'ai une idée dans la discussion de groupe. Mais maintenant, je suis à l'école de commerce et je n'ai pas d'idées la plupart du temps, alors je me tais, afin d'écouter davantage les gens et d'apprendre davantage. En revanche, lorsque <u>j'étais en licence de français, j'étais plus intéressée par cette matière</u> , je travaillais davantage seule et je dirais que je participais davantage aux discussions de groupe, je pense que <u>cela dépend totalement du fait que je connaisse ou non le sujet</u> .	E_22(Chine)
4	Ça dépend. Je suis de ceux qui sont positifs (dans la discussion de groupe), mais pas trop actifs, <u>Si je rencontre un Français qui ne me déteste pas beaucoup</u> , je prendrai l'initiative de participer à la discussion. Mais <u>si mes membres de groupe se comportent en n'interagissant qu'avec les Français et m'ignorent complètement, je ne parlerai plus</u> . Si je suis avec des étudiants internationaux, c'est un peu mieux, L'atmosphère est en quelque sorte meilleure et je suis un peu plus actif. Surtout <u>avec des compatriotes, c'est plus positif</u> .	E_24(Chine)
5	Dans un groupe, <u>s'il y a un leader ou si un membre du groupe ayant une idée particulière</u> , si je pense que ce qu'elle dit est correct, alors <u>je ne parlerai pas trop</u> , mais <u>s'il n'y a pas de chef, je pourrais prendre l'initiative de parler plus</u> .	E_06(Chine)
6	Dans les discussions de groupe, je prends l'initiative de parler, <u>c'est important pour moi de me sentir impliqué dans le groupe</u> et je me sentirais mal si je rejoignais le groupe sans rien faire.	E_27(Chine)

En relation avec l'analyse des entretiens ci-dessus, sur les 16 étudiants qui ont répondu à la fois à leurs performances en groupe et en classe, nous avons pu observer que 3 étudiants (E09, E21, E28), qui s'étaient engagés dans l'apprentissage coopératif interculturel, étaient plus actifs dans leur groupe qu'en classe. Seuls 2 étudiantes (E08, E11), qui travaillaient régulièrement dans le groupe interculturel, ont estimé qu'elles étaient capables de s'exprimer spontanément en classe.

Nous avons, en revanche, trouvé 6 étudiants (E08, E09, E21, E25, E27, E28) qui estimaient pouvoir aisément intervenir lors des discussions de groupe. 6 étudiants (E09, E13, E14, E21, E23, E24) ont avoué ne pas beaucoup se manifester en classe, et 2 étudiants (E07, E13) ne pas beaucoup se manifester en groupe.

Nous pouvons, par conséquent, constater que les étudiants interrogés étaient plus actifs dans leurs groupes qu'en salle de classe. L'apprentissage coopératif interculturel donne donc aux étudiants plus d'occasions de s'exprimer, les apaise et leur permet d'utiliser pleinement leurs connaissances antérieures pour participer.

TABLEAU 100- COMPARAISON ENTRE COMPORTEMENT EN CLASSE ET COMPORTEMENT DANS LE GROUPE

Individu	V27N_Votre comportement en classe (expression spontanée)	V28N_Votre comportement dans le groupe (expression spontanée)
E_06	3_Cela dépend de la situation	3_Cela dépend de la situation
E_07	3_Cela dépend de la situation	2_Je ne parle pas beaucoup dans le groupe
E_08	1_Je parle spontanément en classe	1_Je parle spontanément dans le groupe
E_09	2_Je ne parle pas beaucoup en classe	1_Je parle spontanément dans le groupe
E_11	1_Je parle spontanément en classe	3_Cela dépend de la situation
E_13	2_Je ne parle pas beaucoup en classe	2_Je ne parle pas beaucoup dans le groupe
E_14	2_Je ne parle pas beaucoup en classe	3_Cela dépend de la situation
E_21	2_Je ne parle pas beaucoup en classe	1_Je parle spontanément dans le groupe
E_22	3_Cela dépend de la situation	3_Cela dépend de la situation
E_23	2_Je ne parle pas beaucoup en classe	3_Cela dépend de la situation
E_24	2_Je ne parle pas beaucoup en classe	3_Cela dépend de la situation
E_25	3_Cela dépend de la situation	1_Je parle spontanément dans le groupe
E_26	3_Cela dépend de la situation	3_Cela dépend de la situation
E_27	3_Cela dépend de la situation	1_Je parle spontanément dans le groupe
E_28	2_Je ne parle pas beaucoup en classe	1_Je parle spontanément dans le groupe
E_29	3_Cela dépend de la situation	3_Cela dépend de la situation

Notre analyse nous a, de surcroît, permis de voir que les performances des étudiants en petits groupes variaient entre la classe de langue et la classe spécialisée.

Dans le tableau ci-dessous, nous relevons bien l'existence d'un lien entre le fait de suivre un cours spécialisé et les performances au sein du groupe ($p=0,034$). Les étudiants étaient plus actifs en petits groupes dans leur classe spécialisée que dans leur classe de langue. Soyons précis. Sur les 11 étudiants ayant suivi un cours professionnel, aucun d'entre eux n'a eu l'impression de moins parler dans son groupe, alors que sur les 6 étudiants qui n'avaient pas suivi de cours professionnel, mais qui avaient suivi un cours de langue, 3 ont eu l'impression de moins parler dans leur groupe.

Nous analyserons, par conséquent, dans la section suivante la façon dont les étudiants perçoivent les différences dans l'apprentissage coopératif interculturel dans différentes classes, la classe de langue, la classe universitaire, etc.

TABLEAU 101- TEST χ^2 D'INDÉPENDANCE DE PEARSON ENTRE « AVOIR SUIVI UN COURS PROFESSIONNEL ANTÉRIEUREMENT » ET LE COMPORTEMENT DANS LE GROUPE

V08_Déjà suivi les cours professionnels / V28N_Votre comportement dans le groupe (parler spontanément)				
Nombre de cases d'effectif théorique < 5	5			
Nombre de degrés de liberté	2			
Khi-2	6,783			
P-value	0,034			
T de Tschuprow	0,531			
V de Cramer	0,632			
Effectif / poids				
% en ligne	1_Je parle spontanément dans le groupe	2_Je parle pas beaucoup dans le groupe	3_Cela dépend de la situation	Ensemble
% en colonne				
% de contribution au χ^2				
Non	1	3	2	6
	16,7	50,0	33,3	100,0
	16,7	100,0	25,0	35,3
Oui	5	0	6	11
	45,5	0,0	54,5	100,0
	83,3	0,0	75,0	64,7
Ensemble	6	3	8	17
	35,3	17,6	47,1	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0
	13,4	81,1	5,5	100,0

12 étudiants, au total, ont répondu aux questions sur les différences entre l'apprentissage coopératif interculturel en classe de langue et celui en classe professionnelle.

11 d'entre eux avaient suivi des cours de langue (FEMI - Français pour Étudiants en Mobilité Internationale) et des cours professionnels, et une étudiante (E21) avait suivi des cours professionnels et des cours de langue (anglaise). Nous avons aussi constaté que 6 étudiants étaient régulièrement engagés dans un apprentissage coopératif avec des étudiants français ou avec des francophones. 6 étudiants travaillaient également soit régulièrement avec tout le monde (E06, E22, E27), soit souvent avec leurs compatriotes ainsi qu'avec des Français (E23), soit avec leurs compatriotes ainsi qu'avec des étudiants étrangers non-francophones (E24, E25).

TABLEAU 102- DIFFÉRENCE DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL DANS LES COURS DE LANGUE ET LES COURS PROFESSIONNELS SELON LES RÉPONDANTS QUI TRAVAILLENT RÉGULIÈREMENT AVEC LES FRANCOPHONES OU LES FRANÇAIS

1_Avec les francophones ou les Français

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
-------	-----------------------	-------------

1	<p>Dans mes cours de langues, mon professeur préfère que nous travaillions par deux ou par trois et veut que nous nous exprimions et parlions le plus possible en français dans une discussion de dix minutes, l'objectif principal étant d'améliorer notre expression et notre compréhension du français. En cours de langue, la difficulté que je dois surmonter est simplement que je dois dire la phrase complète ou sans erreurs grammaticales, et il n'est même pas important de savoir si mon discours ou mes expressions correspondent à mes idées initiales.</p> <p>Mais dans la classe spécialisée, le professeur voulait que nous travaillions en groupes de 4-5 personnes, chacun exprimant ses propres opinions, afin d'avoir un point de vue commun pour l'avancement d'un projet de recherche. Je dois réfléchir attentivement à chaque proposition que je soulève, puis j'essaie d'exprimer mes points de vue correctement. Ainsi, dans mes cours spécialisés, pour faire passer mon message, je recours au logiciel de traduction. J'espère que ce que je dis fait vraiment avancer le projet et donne une bonne idée.</p>	E_26(Chine)
2	<p>Je pense qu'en théorie non il y pas de différence, mais en pratique, mon ressenti c'est qu'à l'université, j'ai eu des collègues francophones. Le fait que j'étais non-francophone, les gens ne comprennent pas tous mes idées, même si je parle le français correctement, et même à l'écrit. J'avais toujours ce manque de confiance : « de quoi il parle, ce n'est pas sa langue maternelle ». Du coup, c'est de bonnes causes du sujet de travail, tu vois ? Je ne veux pas généraliser, mais on se souvient toujours des expériences comme ça. Ce sont des expériences à la tête. Le professeur à l'université utilise l'apprentissage coopératif moins qu'au CIEF.</p>	E_03(Brésil)
3	<p>Je pense que souvent dans les cours de langue, il y a cette envie d'encourager l'autre à parler, on apprend tous la langue. Ça m'a aidé de dire « vas-y, ce n'est pas grave » si on dit pas bien..., parce qu'on est dans la même situation des fois.</p> <p>Alors à l'université, il y a TD qui pratique l'apprentissage coopératif, mais ça dépend du prof. Ils y pratiquent moins l'apprentissage coopératif qu'au CIEF. C'est vraiment, il y a peu de temps. C'est directement, soit tu sais bien le formuler, soit personne ne comprend... je pense que c'est ça la différence, l'ambiance dans le groupe. C'est soit tu le dis bien, soit tu le dis pas. C'est compliqué, l'intégration (dans le groupe) je pense.</p>	E_08(Bolivie)
4	<p>Je pense qu'il s'agit principalement de la question de la langue. Lors d'une discussion de groupe dans la classe universitaire, les gens discutent sans arrêt en français et proposent des points intéressants et enrichissants. Mais dans un cours de langue, par exemple un cours d'anglais, la discussion peut se terminer par deux phrases en anglais et ils n'ont pas de confiance pour s'exprimer en anglais. C'est contraire pour moi, mon anglais est meilleur et mon français n'est pas aussi bon, donc dans un cours d'anglais, j'exprimerai davantage mon point de vue et je serai plus confiante.</p>	E_21(Chine)
5	<p>Dans les cours de langue, tout le monde est au même niveau. Le partenariat est plus égal, je me sens personnellement plus à l'aise. J'exprime mon opinion, j'ose parler.</p> <p>Dans les classes professionnelles, ils (les Français) sont définitivement à un niveau plus élevé que moi, à la fois en termes de niveau linguistique et de niveau académique, donc je n'ai pas tendance à exprimer ma propre opinion à ce moment-là. Je n'ai peut-être pas beaucoup confiance en moi. Parfois, au cours d'une discussion, ils disent quelque chose que je trouve incorrecte et j'en parle, mais je ne peux pas très bien exprimer ce que je veux dire.</p>	E_29(Chine)
6	<p>Pour la coopération dans les classes de langue, j'étais avec des étudiants chinois. Pour la coopération dans les classes professionnelles, j'étais plus avec des Français.</p> <p>Dans les cours de langue, nous regardons des vidéos et nous exposons tout pour apprendre le français. Même si les contenus sont écrits en français, nous préférons discuter dans notre langue maternelle afin d'échanger des informations plus rapidement et d'avoir plus de collisions d'idées.</p> <p>Dans la classe spécialisée, notre objectif d'apprentissage n'est plus la langue, pour nous la langue est un élément supplémentaire d'apprentissage, donc nous nous concentrerons plutôt sur le problème que nous voulons résoudre.</p>	E_28(Chine)

TABLEAU 103- DIFFÉRENCE DE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL DANS LES COURS DE LANGUE ET LES COURS PROFESSIONNELS SELON LES RÉPONDANTS QUI TRAVAILLENT AVEC LES AUTRES

4_Autre

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	<p><u>Dans un cours de langue, le professeur adopte un rythme et parle plus lentement, plus clairement</u> afin de s'occuper de nous tous. Dans les classes de langue, <u>le niveau de notre compétence linguistique est relativement identique</u>, et les camarades ne parlent pas très vite ou <u>n'utilisent pas d'expressions très difficiles ou avancées</u> que nous ne pouvons pas comprendre, donc <u>mon fardeau psychologique est moins lourd lors de la discussion en groupe</u>. Comme nous sommes tous étrangers, et que nous apprenons le français, <u>il est plus facile pour nous de demander « je n'ai pas compris, peux-tu le répéter ? »</u> si on ne parle pas bien ou si les membres de groupe ne comprennent pas. C'est alors que l'on change l'expression pour que notre partenaire comprenne. Les cours de langue eux-mêmes sont <u>destinés à la pratique de la langue et les sujets qui nous sont proposés ne sont pas difficiles</u>, par exemple des sujets sur l'actualité ou sur les personnages ce qui ne demande pas des expressions avancées.</p> <p>Mais <u>dans les classes à l'université, lorsque je travaille avec des Français</u>, si une fois je prends la parole et l'autre ne comprend pas, je me demande si je dois écrire des mots sur mon portable ou si je dois le lui présenter directement en texte pour qu'il comprenne un peu plus vite. <u>Nous préférons communiquer efficacement, de manière claire et rapide, afin de résoudre le problème</u>. Parce que nous ne nous contentons pas d'apprendre une langue, mais que nous atteignons un objectif ou un résultat par le biais de la langue, <u>nous avons un but commun</u>. Lorsque l'on travaille avec des Français, il est inévitable que <u>l'on discute plus en profondeur d'une chose ou d'un sujet</u>. Lorsque l'autre personne parle très vite, qu'elle dit beaucoup de choses et que je ne la comprends pas, je me suis dit « oups, je ne veux plus lui parler ! ». « Pourquoi ne pas lui envoyer un courriel privé ou utiliser WhatsApp pour communiquer directement ? »</p>	E_25(Chine)
2	<p><u>Au CIEF, nous avons aussi des travaux de groupe, des groupes relativement petits de 2-3 personnes</u>, mais quand on entre <u>à l'université</u>, on a des <u>groupes de 5-6 personnes</u>, surtout dans notre domaine théâtre, il y a des moments où on doit mettre une pièce en répétition, ce qui nécessite un très grand nombre de personnes et implique <u>un plus grand nombre de personnes</u>. Quand on apprenait la langue (<u>au CIEF</u>), c'était vraiment une <u>coopération entre nous au sein de la classe</u>, avec nos camarades de classe. Mais quand on arrive <u>à l'université</u>, on s'implique dans <u>des coopérations en dehors de la classe</u>, par exemple avec les professeurs, avec les éclairagistes et les audiovisuels. Le champ d'activité et l'éventail des personnes avec lesquelles nous travaillons ont augmenté. Lorsque j'étais <u>étudiant en langues</u>, je ne travaillais en groupe <u>que lorsque j'effectuais des exercices</u>, et la plupart de mes travaux finaux étaient réalisés individuellement, même s'ils étaient en groupe, il s'agissait probablement de <u>deux personnes faisant une présentation</u>. Mais <u>à l'université</u>, j'ai probablement dû <u>travailler en groupe dans 1/3 de mes cours</u>. Quand <u>nous apprenions la langue, nous travaillions avec des étrangers autres que des Français</u>, et il y avait beaucoup de Chinois, donc pendant la phase de préparation, <u>si tout le groupe était chinois, nous communiquons en chinois</u>. Quand nous sommes entrés <u>à l'université</u>, nous avons <u>travaillé avec des Français pour la plupart</u>, mais aussi <u>des gens de différents pays</u>, donc <u>la préparation était définitivement en français</u>.</p>	E_06(Chine)

3	<p>Dans les cours universitaires, j'ai eu l'impression que <u>les étudiants français étaient plutôt exclusifs</u>, surtout peut-être parce que je suis un garçon et les filles sont nombreuses en Sciences de l'éducation, donc <u>personne ne voulait être dans notre groupe</u>.</p> <p>Dans les cours de langue, en première séance, nous étions avec des Anglais et des Sud-Africains, nous nous sommes présentés, nous n'avons eu <u>aucune difficulté pour la communication</u>. Ensuite, le professeur nous demandait de faire un débat et <u>nous avons chacun notre rôle et nous travaillions assez bien ensemble</u>. Evidemment, <u>la coopération dans les classes de langue était nettement meilleure que dans les classes spécialisées</u>. En général, <u>les enseignants appliquent davantage l'apprentissage coopératif dans les classes de langue que dans les classes spécialisées</u>.</p> <p>Dans les classes de langue, le prof nous laisse faire des débats, une fois toutes les trois séances, où nous formons des groupes pour discuter d'un sujet et où chaque groupe choisit un représentant pour faire une conclusion.</p> <p>Dans les cours spécialisés, le professeur nous donnait également un sujet pour réaliser un projet, <u>mais certains groupes étaient formés comme s'ils n'avaient pas été construits</u>. Par exemple, nous avons été divisés en groupes lors de la première séance, mais après le regroupement, <u>il n'y a eu presque aucun contact entre les membres du groupe, nous discutons seulement en classe</u>, et chacun a fait ce qu'il devait faire, <u>sans aucun sens de la coopération ni aucune envie de communiquer</u>.</p>	E_24(Chine)
4	<p>Dans les cours de langue, notre <u>niveau de compétence linguistique est similaire</u> et (les membres du groupe) <u>sont plus patients</u> pour vous écouter, <u>la répartition des tâches est plus équivalente</u>. Concernant les cours universitaires, <u>cela dépend de la personne</u>, certains vous confient des tâches plus légères, ils peuvent être responsables de la plupart du travail, <u>ils ont tendance à discuter seuls</u>, et <u>il est parfois difficile de les interrompre</u>. Il y a aussi <u>des étudiants qui sont gentils</u> et qui m'expliquent les choses <u>avec patience</u> et me posent des questions, <u>demandent ma situation d'apprentissage ou d'avancement de travail</u>, bref, cela dépend de la personne.</p>	E_23(Chine)
5	<p>L'apprentissage coopératif en cours de langue serait <u>relativement détendu</u>, je suis relativement <u>plus à l'aise</u> en cours de langue, c'est plus comme <u>une discussion détendue</u> pour moi, donc bien sûr <u>je serais un peu plus actif</u>, <u>l'atmosphère de la conversation serait un peu plus amicale</u> et je n'aurais pas besoin de trop réfléchir.</p> <p>Si nous parlons des classes universitaires, je serais peut-être relativement <u>prudent et plus professionnel</u> en ce qui concerne les contenus du cours. Je pense qu'en termes de <u>fréquence d'utilisation de l'apprentissage coopératif</u>, <u>le cours de langue est égal de l'école de commerce qui sont supérieurs par rapport à ISPEF (université publique)</u></p>	E_22(Chine)
6	<p>Je pense qu'il y a une différence. Dans la classe universitaire, notre objectif n'est pas seulement de pratiquer la langue, mais aussi <u>d'accomplir les tâches et d'acquérir des connaissances professionnelles</u>. <u>Il y a des cours qui ne nécessitent pas d'apprentissage coopératif</u>.</p> <p>L'apprentissage des langues, quant à lui, requiert des solutions spécialisées aux problèmes linguistiques, mais il est <u>au service de l'apprentissage des connaissances spécifiques</u>. L'apprentissage coopératif est <u>plus fréquent dans les cours de langue</u> parce que <u>la communication est plus nécessaire</u>, que ce soit <u>avec des étudiants chinois ou étrangers</u>.</p>	E_27(Chine)

Sur la base des réponses des étudiants, nous avons résumé les différences entre l'apprentissage coopératif dans la classe de langue et dans la classe professionnelle de la manière suivante : enseignant, partenaires, comportement des répondants eux-mêmes, objectifs d'apprentissage, sujets abordés, fréquence d'utilisation de l'ACI, durée et nombre de membres du groupe.

Certains étudiants ont remarqué que les enseignants parlaient plus lentement et plus clairement en classe de langue (E25) et qu'ils encourageaient leurs étudiants à bien s'exprimer en langue française chaque fois que cela était possible (E26).

11 étudiants ont mentionné des points concernant les partenaires. Dans les cours de langue, la coopération se faisait parfois avec des compatriotes ou des étudiants étrangers non-francophones. La discussion se déroulait donc en langue française, en langue anglaise ou dans la langue maternelle (chinoise, par exemple), tandis que dans les cours professionnels, la coopération avec des Français ou des non-Français était généralement inévitable, et la discussion se faisait alors en langue française. Certains étudiants estimaient qu'il existait de l'incompréhension (E03, E25), un manque de confiance entre les membres du groupe (E03) et une absence de discussion (E24, E23) quand ils travaillaient en cours professionnel avec les Français. Deux étudiants pensaient que la coopération dépendait de la situation dans le cours professionnel (E23, E08). Une seule étudiante estimait que ses partenaires proposaient toujours des sujets intéressants et enrichissants (E21). Dans les cours de langue, il était, en revanche, plus facile de se comprendre (E25), de communiquer avec les autres (E24). Les discussions dans les groupes étaient plutôt détendues, et l'atmosphère était amicale (E22), car le niveau de langue était le même pour tous (E23, E25, E29) et tous se trouvaient dans la même situation (E08).

Nous avons également observé qu'en classe de langue, les personnes interrogées étaient plus sensibles aux émotions dans les groupes d'apprentissage coopératif, avaient moins de problèmes psychologiques (E25), étaient plus à l'aise (E22, E29), plus détendues, plus actives (E22), avaient plus de confiance en elles (E21) et s'exprimaient beaucoup (E29, E21). Au contraire, dans les cours professionnels, les étudiants ont perçu leur état émotionnel comme étant soumis à une absence de confiance (E29), à trop de prudence (E22), à une absence d'envie de s'exprimer (E29). Lorsque la communication avec les membres du groupe était difficile, certains étudiants (E25, E26) essayaient de changer leur manière de communiquer en utilisant, par exemple, l'application WhatsApp ou en recourant à des logiciels de traduction.

Les étudiants pensaient que l'objectif des cours de langue se résumait à l'apprentissage coopératif d'une langue et à sa pratique, et que le contenu des cours, comme les sujets traités, devaient être à leur niveau. Ils croyaient aussi que l'objectif des cours professionnels consistait

à apprendre à résoudre des problèmes par la discussion et l'échange de points de vue, et que la langue n'était qu'un outil au service de cet objectif, utilisé dans l'apprentissage des connaissances professionnelles.

6 étudiants ont mentionné la fréquence de l'apprentissage coopératif, et 5 d'entre eux ont estimé que l'apprentissage coopératif était plus fréquemment pratiqué dans les classes de langue que dans les classes spécialisées.

Dans les classes de langue, le nombre de personnes dans les groupes est de 2 ou 3. Dans les classes spécialisées, certains cours ne recourent pas à l'apprentissage coopératif mais les cours de TD l'utilisent fréquemment. Les écoles de commerce mettent plus souvent en pratique l'apprentissage coopératif que les universités publiques. Dans les cours professionnels, le nombre de personnes dans les groupes varie de 4 à 6.

TABLEAU 104- TABLEAU SYNTHÉTIQUE DES DIFFÉRENCES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL DANS LES COURS DE LANGUE ET LES COURS PROFESSIONNELS SELON LES RÉPONDANTS

Critère	Individu	Cours de langue	Cours professionnel
Enseignant	E25	Parler plus lentement, plus clairement	
	E26	On veut que nous nous exprimions et que nous parlions le plus possible en français	
Partenaire	E25	Compétence linguistique identique ; ne pas utiliser d'expressions difficiles ; se comprendre facilement	Avec les Français, il existe de l'incompréhension
	E24	Aucune difficulté pour la communication, chacun a son rôle, travaille bien	Avec les Français, ils sont exclusifs, personne ne voulait être dans notre groupe. Presque aucun contact entre les membres du groupe, discussion seulement en classe
	E06	Avec les non-francophones et les Chinois. Coopération au sein de la classe. Communication parfois en chinois	Avec les Français et non-francophones. Coopération en dehors de la classe, avec prof Audiovisuel Communication en français
	E23	Niveau de compétence similaire, les gens sont patients, la répartition est équivalente	Cela dépend de la situation. Parfois, ils discutent tout seuls et c'est difficile de les interrompre ; parfois ils sont gentils, poser des questions avec patience.
	E22	Discussion détendue, atmosphère amicale	
	E27	Travailler souvent avec des étudiants étrangers non-francophones ou des Chinois	

	E03		Avec les Français, il existe une mauvaise compréhension et un manque de confiance entre les membres du groupe
	E08	Envie d'encourager l'autre à parler ; même situation	L'atmosphère du groupe dépend de la situation. L'intégration dans le groupe est compliquée.
	E21	Communication en anglais, discussion se terminant par deux ou trois phrases. Les Français manquent de confiance pour parler en anglais	Communication en français, discussion sans arrêt, on propose toujours des points intéressants et enrichissants.
	E29	Même niveau, plus égal	Avec les Français, niveaux linguistiques et académiques plus élevés.
	E28	Avec les Chinois, communication en chinois	
Comportement de répondants	E25	Moins de fardeau psychologique, plus facile pour nous de demander « je n'ai pas compris, peux-tu le répéter ? »	Changer la méthode de communication (oral => écrit) ; utilise WhatsApp ; « Oups, je ne veux plus lui parler ! »
	E22	Relativement détendu, plus à l'aise, se comporter plus activement dans le groupe, pas besoin de trop réfléchir	Se comporter plus prudemment et plus professionnellement dans le groupe
	E26		Réfléchir attentivement aux propositions, essayer de s'exprimer correctement, recourir au logiciel de traduction
	E21	J'exprimerai davantage mon point de vue et je serai plus confiante.	
	E29	Plus à l'aise, oser parler	Pas tendance à s'exprimer, pas beaucoup de confiance. Incapable de d'exprimer ses intentions.
Objectif de ACI	E25	Pratiquer la langue	Résoudre les problèmes
	E06	Faire des exercices ou pour la présentation	
	E27	Résoudre le problème linguistique, qui est au service de l'apprentissage des connaissances spécifiques.	Accomplir les tâches et acquérir des connaissances professionnelles
	E26	Améliorer notre expression et notre compréhension du français. Dire la phrase complète ou sans erreurs grammaticales,	Avoir un point de vue commun pour l'avancement d'un projet de recherche
	E08	Apprendre la langue	
	E28	Apprendre la langue	Nous nous concentrons plutôt sur les problèmes que nous voulons résoudre.
Sujet	E25	Pas difficile	On discute plus en profondeur d'une chose ou d'un sujet
Fréquence de l'AC ou de l'ACI	E24	Plus fréquente que le cours professionnel	
	E06		Plus fréquente que le cours de langue

	E22	Plus fréquente que le cours professionnel à l'université publique, presque égale qu'en école de commerce	
	E27	Plus fréquente que le cours professionnel	Certains cours ne nécessitent pas l'AC
	E03	Plus fréquente que dans le cours professionnel	
	E08	Plus fréquente que dans le cours professionnel	Cela dépend du prof. Souvent dans les TD
Membres du groupe (nombre)	E06	2 à 3 personnes	5 à 6 personnes
	E26	2 à 3 personnes	4 à 5 personnes
Durée de l'AC	E26	Presque 10 min	
	E08		La durée est courte

Pour conclure cette section, la première constatation, que nous avons faite, est qu'en général les étudiants étaient beaucoup plus actifs dans le travail de groupe, et qu'ils prenaient davantage l'initiative de s'exprimer au sein du groupe qu'en classe. Ensuite, nous avons également constaté que les étudiants, qui suivaient un cours spécialisé, étaient relativement plus actifs (ils parlaient spontanément dans leur groupe) que les étudiants qui étaient en classe de langue. En lien avec l'analyse du questionnaire (3.2.7) qui a révélé que la performance des étudiants dans le groupe avait un impact sur les dimensions affectives (DA), sur les sentiments communicatifs (SC) ainsi que sur leur volonté de communiquer et sur leur conscience interculturelle (VCCI), nous pouvons tirer la conclusion que les étudiants qui avaient suivi des cours spécialisés ont obtenu de meilleurs résultats dans les dimension affectives, les sentiments communicatifs, leur volonté de communiquer et leur conscience interculturelle (VCCI) de la compétence communicative, que les étudiants qui n'avaient pas suivi de cours spécialisés.

Nous avons en outre demandé aux étudiants, qui avaient suivi des cours de langue et des cours professionnels, ce qu'ils pensaient des différences entre l'apprentissage coopératif en cours de langue et l'apprentissage en cours professionnels. Nous avons alors constaté que ces étudiants évaluaient l'apprentissage coopératif en classe de langue de manière de façon plus positive et qu'ils s'y sentaient plus à l'aise et plus confiants dans ce type d'apprentissage.

L'apprentissage coopératif interculturel améliore-t-il réellement les compétences communicatives langagières et si oui, de quelle manière ? Nous allons tenter de répondre à cette question dans la section suivante.

4.2.4. Amélioration de la compétence communicative langagière en langue française lors de séances avec des francophones natifs et des étudiants étrangers non-francophones

Le tableau ci-dessous montre que 22 étudiants en tout ont répondu à la question d'un éventuel impact de l'apprentissage coopératif interculturel sur leur compétence communicative langagière. La plupart des étudiants (72,7%) ont pensé que l'apprentissage coopératif (interculturel) en avait un sur cette compétence.

Afin d'étudier plus avant cet effet, les répondants à cette question ont été regroupés en un groupe de 8 étudiants, ceux qui travaillaient régulièrement avec des Français ou des francophones, et un groupe de 7 étudiants, ceux qui coopéraient régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones.

TABLEAU 105- EFFECTIFS ET POURCENTAGE DE V14

V14N_L'impact de l'AC et de l'ACI sur la compétence linguistique et la compétence en communication interculturelle

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
Non	6	27,3
Oui	16	72,7
Ensemble	22	100,0

Parmi les étudiants qui travaillaient régulièrement avec des étudiants français dans le cadre de l'apprentissage coopératif, E28, E03 ont pensé que l'apprentissage coopératif avait amélioré leur compétence linguistique et leur compétence en communication interculturelle.

E28 a estimé que le fait de travailler régulièrement avec des étudiants français lui avait permis d'apprendre des tournures idiomatiques et d'optimiser sa structure linguistique, et elle a donné, comme exemple concret, la manière dont l'apprentissage coopératif avec les étudiants français avait amélioré ses aptitudes en communication interculturelle. Lorsqu'on veut exprimer un sentiment d'excitation, on utilise en langue anglaise le mot « excited », mais en langue française l'adjectif « excité » a un autre sens, et c'est bien de le préciser.

E03 a observé que l'apprentissage coopératif l'avait aidé à comprendre différents accents, à se faire également comprendre des autres et à s'entendre plus facilement avec les étrangers non-francophones ou les Français.

E26, E21, E29 ont considéré que l'apprentissage coopératif était plus efficace pour améliorer sa compétence en communication interculturelle que pour améliorer sa compétence linguistique. Pendant les discussions, les étudiants ont tendance à passer sur leurs erreurs grammaticales (E26) et apprennent rarement de nouveaux mots qui pourraient pourtant enrichir leur vocabulaire ou de nouvelles expressions (E21, E29).

E08 a affirmé que l'impact de l'apprentissage coopératif sur la compétence linguistique et la compétence en communication interculturelle s'était plus souvent produit en classe de langue. En effet, dans cette classe, les membres du groupe venaient de pays différents, et montraient leur volonté d'échanger et de discuter.

E18 a soutenu que l'impact de l'apprentissage coopératif sur la compétence linguistique et la compétence en communication interculturelle se voyait davantage lorsque le travail se faisait avec les étudiants français. En effet, ces derniers étaient d'une aide précieuse pour, par exemple, choisir les bons synonymes, apprendre davantage d'expressions du quotidien et d'autres expressions plus professionnelles afin que les étudiants puissent disposer de suffisamment de temps pour accomplir les missions principales qui leur avaient été imparties.

TABLEAU 106- IMPACT DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF OU DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL SUR LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE ET LA COMPÉTENCE EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE (COOPÉRATION AVEC DES ÉTUDIANTS FRANÇAIS OU FRANCOPHONES)

1_Avec les Francophones ou les Français

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Certainement, il existe des impacts . Il y a de fortes chances que ces impacts soient positifs , même s'ils varient d'une personne à l'autre. Je pense que <u>l'efficacité de communiquer avec les Français une fois est équivalent au fait d'écouter la radio plusieurs fois</u> , en plus, cela <u>optimise ma structure linguistique</u> . Par exemple, si je fais une phrase ou si je pense à une phrase, ma réponse subconsciente devient plus rapide. <u>J'apprends également beaucoup de mots et d'expressions authentiques</u> lorsque de la communication. Par exemple, une fois, j'ai voulu dire que « I'm excited » et j'ai dit « excitée », puis l'autre personne m'a dit qu'on ne pouvait pas utiliser ce mot dans ce sens et m'a expliqué pourquoi, mais ce n'est pas quelque chose que je peux apprendre des manuels. Je n'aurais probablement pas été capable de trouver une explication détaillée sur internet. Ces détails sont très émouvants lors de la communication.	E_28
2	Je pense qu' il y a de l'amélioration . Déjà le fait de <u>travailler avec une autre personne, c'est assez enrichissant</u> . Par exemple, <u>apprendre des expériences des autres</u> que je n'ai jamais vécues ni rencontrées. Une fois j'étais dans la salle de sport, il y avait un des coachs, qui était étranger. On a commencé à discuter, on a parlé de ce qu'on a fait tout ça. Il m'a dit que <u>je m'entends super bien avec les gens qui sont étrangers et les Français</u> , même si on parle un bon niveau de français, apparemment <u>on est plus ouvert à comprendre... l'accent de toutes les personnes, et de comprendre ce qu'ils sont en train de dire</u> , je trouve que c'est super vrai, c'est pas tout le monde qui a même accent, même le point de vue, il y a quand même cette différence.	E_03

3	Non, pas du tout avec les non-francophones. Avec les francophones oui, évidemment, puisque les Français ils parlent d'une façon régulière, c'est leur langue maternelle. Et par exemple, lorsqu'on fait un exposé, on voudrait exprimer la pensée d'une manière pertinente. Si nous consultons le dictionnaire, il y a souvent des mots similaires, c'est-à-dire les synonymes, mais on n'est pas sûr lequel est exact. Par contre, si on travaille avec les Français, ce n'est pas le problème, ça me permet d' <u>apprendre plus d'expressions françaises, non seulement dans le quotidien, mais aussi dans mon secteur.</u> Ça c'est vraiment important, ainsi nous pouvons <u>épargner du temps</u> , c'est-à-dire, nous avons <u>plus de temps pour achever notre mission principale</u> mais pas être embêté par les expressions.	E_18
4	Je parle d'abord de la compétence en communication. J'estime que toute coopération repose sur un environnement égal et amical, et que la communication est donc un élément très important. Je pense que l'apprentissage coopératif interculturel contribue à améliorer plus la compétence en communication que la compétence linguistique. En Chine, je réfléchissais un moment avant de prendre la parole, je faisais attention à la conjugaison, etc. En France, dans le travail en groupe, <u>j'essayais parfois tellement d'exprimer mon opinion que j'ignorais si la phrase était correcte ou non, si la structure grammaticale était correcte ou non.</u>	E_26
5	Pour moi, mes connaissances linguistiques ne sont pas acquises dans le processus de communication avec les autres, <u>j'apprends rarement des mots ou des phrases dans la communication au quotidien.</u> J'aime particulièrement parler aux gens, mais je ne pense pas que cela améliore mon français si je parle seulement pendant 2 ou 3 heures. Cependant, j'étudie par moi-même pour améliorer mes compétences linguistiques, par exemple en regardant les vidéos sur Tiktok. L'apprentissage coopératif a amélioré mes compétences en communication. Je serai obligé de communiquer avec les autres et de donner des signaux de communication, ce que je maîtrise de mieux en mieux.	E_21
6	Je pense qu'il y a eu une grande amélioration. Il est difficile de s'améliorer en termes de grammaire et de vocabulaire. Mais en <u>ce qui concerne la communication, je pense que j'ai beaucoup progressé en termes de production orale.</u> Comme il n'y a pas beaucoup d'occasions d'interaction sociale (en français) en Chine, même si on apprend bien, il faut quand même pratiquer pour vraiment s'améliorer.	E_29
7	Oui je pense que tout à fait, mais dans les cours de langue, je pense que c'est une ambiance particulière. Parce que là, <u>t'as vraiment l'impression d'être écouté, d'échanger, parce que tout le monde vient de différents pays, t'as envie de savoir, d'écouter et tout...</u> alors qu'à l'université c'est juste la matière qui importe.	E_08
8	Ces étudiants français nous aident, <u>notamment en corrigeant les erreurs grammaticales.</u>	E_20

Concernant les 7 personnes interrogées (voir tableau ci-dessous) qui pratiquaient régulièrement l'apprentissage coopératif avec des étudiants étrangers non-francophones, nous obtenons les résultats suivants.

E12 a jugé que l'apprentissage coopératif avait un impact sur la compétence linguistique et sur la compétence en communication interculturelle (les membres de groupe l'aidaient à corriger ses erreurs, on échangeait nos idées).

E17, E15, E09 ont pensé que l'apprentissage coopératif avait amélioré davantage leur compétence en communication interculturelle que leur compétence linguistique.

E17 a estimé qu'en travaillant en petits groupes, les étudiants avaient pu réduire leur anxiété, s'étaient habitués à parler en langue française et avaient eu plus d'occasions

d'échanger et de s'exprimer (E17, E09), mais a conclu que cela n'était certainement pas autant efficace que de pratiquer avec les Français.

E09 a mis en avant la capacité d'écoute, lors des discussions, des différents points de vue grâce à l'apprentissage en groupe.

L'impact de l'apprentissage coopératif sur la compétence linguistique et la compétence communicative doit également être contextualisé.

E07 a soutenu que l'apprentissage coopératif avait été plus efficace dans le cours de « production orale » que dans celui de « compréhension orale ».

Tandis que E04 a remarqué que l'apprentissage coopératif était plus intéressant, et donc plus efficace, dans le cours de « théâtre ».

Ajoutons à cela que E15 a émis l'avis que l'apprentissage coopératif n'avait pas de lien avec la compétence linguistique, et que E16 a dit, de façon définitive, que l'apprentissage coopératif n'avait aucun effet sur la compétence linguistique ni sur la compétence en communication interculturelle.

TABLEAU 107- IMPACT DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF OU L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL SUR LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE ET LA COMPÉTENCE EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE (COOPÉRATION AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES)

2_ Avec des étudiants étrangers non-francophones d'une autre nationalité que la mienne

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Absolument , parce que le travail en groupe signifie que <u>vous devez communiquer avec d'autres personnes, ce qui élimine l'anxiété et m'habitue à parler en français, mais il n'est pas toujours possible de parler de manière très authentique.</u> C'est comme lorsque je communique en anglais avec un anglophone non natif, nous le comprenons tous les deux, mais c'est un anglophone non natif, donc je pense que c'est la même situation à l'Alliance Française ou dans d'autres centres linguistiques. Bien sûr, l'apprentissage coopératif (dans les cours de l'Alliance Française) <u>m'aide à communiquer et à m'exprimer davantage</u> , mais <u>il n'est certainement pas aussi efficace que de pratiquer avec des Français.</u>	E_17
2	Je pense que dans le cours « compréhension orale » , je peux voir les avantages des autres personnes, mais personnellement, je ne pense pas que ce soit vraiment pour améliorer ma compétence. Mais les discussions de groupe dans le cours « production orale » sont très efficaces. D'une part, il est possible d' <u>examiner certaines de mes connaissances existantes et la manière dont mon expression diffère de celle des autres.</u> D'autre part, il y a des connaissances auxquelles je n'avais pas pensé et que d'autres ont évoquées, ce qui <u>peut enrichir mes idées.</u>	E_07
3	C'est certain, je pense que c'est le cas. Par exemple, il y a certaines choses dont on ne sait pas qu'elles sont incorrectes si on les pratique seul, mais dans un groupe, <u>les autres peuvent vous aider à corriger vos erreurs, et si d'autres ont des idées différentes, on peut les échanger.</u>	E_12
4	Oui. J'aime <u>la discipline de théâtre</u> , de Monsieur C. On a fait une improvisation, <u>c'est intéressant.</u> (Dans ce cas-là), j'aime travail en équipe et le travail tout seul, les deux.	E_04

	Parler seul devant le miroir c'est aussi intéressant pour effectuer le travail. On peut se critiquer soi-même.	
5	Le niveau linguistique non, plutôt on apprend la communication , mais ce n'est pas forcément parce qu'on apprend le français, on apprend la communication. Même si on travaille en chinois, ou en coréen, <u>on apprend la communication à travers le travail en groupe</u> . Mais je ne pense pas qu'il existe un lien entre le travail en groupe et la compétence linguistique .	E_15
6	Oui je pense qu'il y a de bonnes choses , c'est la <u>pratique de parler avec les uns et les autres</u> . Puisque c'est le cours de compréhension orale, c'est bon d' <u>entendre différentes opinions</u> .	E_09
7	Non . Pour exposé oral, oui, car on doit s'entraîner à parler tout le temps, mais <u>cela n'a rien à voir avec le travail en groupe</u> .	E_16

L'analyse des données réalisée précédemment nous permet de conclure que 6 étudiants (E09, E15, E17, E21, E26, E29), engagés dans l'apprentissage coopératif interculturel, ont pensé que cette modalité d'apprentissage avait amélioré davantage leur compétence en communication interculturelle que leurs compétences linguistiques.

Certains comme (E15, E16), qui travaillaient avec des étudiants étrangers non-francophones, ont estimé même que l'apprentissage coopératif n'était pas lié à l'amélioration de leur compétence linguistique.

D'autres répondants (E28, E18, E20), qui travaillaient régulièrement avec des étudiants français, ont également estimé que le fait de travailler avec eux les avaient aidés, par exemple, à identifier des synonymes proches, à corriger leurs erreurs grammaticales et à disposer de plus de temps pour discuter du contenu des cours et des questions qui s'y rapportaient.

Ces réponses nous ont montré qu'il n'était pas possible de trouver une réponse générale à la question de savoir si l'apprentissage coopératif affecte la compétence linguistique et la compétence en communication interculturelle. Une analyse plus approfondie nous semblait nécessaire. Nous avons alors également interrogé les étudiants sur l'amélioration de leur compétence linguistique et leur compétence en communication interculturelle dans différentes situations de coopération (apprentissage coopératif à court terme et à long terme).

18 étudiants ont répondu à cette question : « De l'apprentissage coopératif à long terme (synthèse) ou de l'apprentissage à court terme (discussion en classe), lequel des deux améliorera le plus votre compétence communicative langagière ? ».

8 étudiants ont considéré qu'il s'agissait de l'apprentissage coopératif à long terme, 6 qu'il s'agissait de l'apprentissage coopératif à court terme, et 4 que les deux pourraient améliorer leurs compétences.

TABLEAU 108- EFFECTIFS ET POURCENTAGE DE V15

V15N_L'apprentissage coopératif à long terme (synthèse) ou à court terme (discussion en classe), lequel des deux améliorera le plus votre compétence communicative langagière ?		
Modalités	Effectifs	% sur exprimés
1_AC à long terme	8	44,4
2_AC à court terme	6	33,3
3_ Les deux	4	22,2
Ensemble	18	100

Parmi les 6 répondants qui travaillaient régulièrement avec des étudiants français, nous avons relevé qu'un seul répondant (E08) a trouvé que l'apprentissage coopératif à court terme était plus efficace pour améliorer la compétence linguistique.

E21 et E03 ont considéré que l'apprentissage coopératif à long terme était plus efficace. E21 a soutenu le point que l'apprentissage coopératif à court terme était efficace pour la communication quotidienne, mais que pour l'apprentissage coopératif à long terme, il fallait se préparer à l'avance pour pouvoir s'exprimer avec précision.

E28, E29, E26 ont vu que les deux apprentissages (à court terme et à long terme) fonctionnaient pour l'amélioration de la compétence linguistique et de la compétence en communication interculturelle.

E28 a ajouté que l'apprentissage coopératif dans le cours de langue avait apporté davantage à l'amélioration de ses compétences.

TABLEAU 109- RÉPONSES DES ÉTUDIANTS SUR LA QUESTION V15 (TRAVAILLANT AVEC LES FRANCOPHONES OU LES FRANÇAIS)

1_ Avec les francophones ou les Français

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Dans les cours de langue, nous avons des coopérations à court et à long terme, et dans les cours spécialisés, nous avons surtout des coopérations à long terme. Quel que soit l'apprentissage coopératif à long terme ou à court terme, j'ai l'impression qu'il m'apporte plus dans les cours de langue que dans les cours spécialisés.	E_28
2	Je pense qu'il n'y a pas de différence. Si des discussions en classe ont lieu à chaque séance, il n'y a en fait aucune différence quantitative entre l'apprentissage coopératif à court terme et à long terme.	E_29
3	Je pense que chacun a ses propres avantages . L'apprentissage coopératif <u>à court terme me permet de m'exprimer de façon intensive</u> et je ne suis pas inquiète si ce que je dis est correct ou non, parce que l'autre personne pourrait simplement être mon partenaire dans cette séance. L'apprentissage coopératif <u>à long terme nécessite une réflexion plus approfondie</u> . Si nous sommes d'accord dans cette séance, il est possible que nous soyons en désaccord dans les séances suivantes, car <u>nous en apprenons davantage sur le sujet</u> , et c'est une chose à laquelle il faut réfléchir et à laquelle il faut travailler.	E_26
4	L'apprentissage coopératif à long terme . Parce que <u>l'apprentissage coopératif à court terme n'est pas différent de la communication quotidienne</u> que je viens de décrire. Alors qu'avec <u>l'apprentissage coopératif à long terme</u> , il y a souvent un débat avec les autres étudiants et si vous voulez convaincre les gens, <u>vous devez organiser votre propre langage et exprimer vos opinions avec précision</u> .	E_21
5	On effectue directement des exercices en classe, parce que des fois tu fais des travaux, et toutes les étapes en même temps mais t'as pas vraiment... ça dépend de comment tu travailles, mais je pense qu'en classe c'est mieux.	E_08
6	Je suis d'accord que le long terme est plus efficace . Je ne pense pas juste quelques heures par semaine... après ça dépend, mais si on fait la comparaison, <u>c'est surtout le long terme qui est plus effectif</u> .	E_03

Des 6 répondants qui travaillaient régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones, nous avons constaté que deux étudiants (E17, E16) étaient convaincus que l'apprentissage coopératif à court terme était plus efficace pour améliorer ses compétences, puisqu'on peut apprendre sur différents sujets (E17).

(E04, E07, E12, E15) ont considéré que l'apprentissage coopératif à long terme est plus effectif pour améliorer ses compétences. L'apprentissage coopératif à long terme pourrait rendre le groupe plus harmonieux (E12), mais cela dépendrait de la personne avec laquelle on travaille (E07) et du rôle essentiel de l'enseignant dans ce processus (E15). En revanche, dans ce groupe d'étudiants, aucun d'entre eux n'a estimé que les deux apprentissages, à court terme et à long terme, puissent bien fonctionner dans l'amélioration des compétences.

TABEAU 110- RÉPONSES DES ÉTUDIANTS SUR LA QUESTION V15 (TRAVAILLANT AVEC LES NON FRANCOPHONES)

2. Avec des étudiants étrangers non-francophones d'une autre nationalité que la mienne

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	A long terme. Ce que j'aime c'est le processus, ce n'est pas le résultat. Bien sûr le résultat est important, mais le processus est plus important encore.	E04
2	En effet, il y a plusieurs types de travail en équipe, par exemple à court terme et à long terme. Le travail en équipe à court terme, dans le cours, on peut répondre à des questions ensemble. Mais ça ne m'aide pas vraiment, <u>il manque du temps</u> , chaque étudiant réfléchit à son rythme, ça c'est d'après mon expérience dans le cours de français. Cependant, le travail en équipe à long terme, ça peut aider , parce qu'on échange des idées, <u>on a le temps pour réfléchir</u> , chacun. D'abord on écrit, on échange son écrit, après on peut lire, et ça donne des idées plus complètes, donc ça peut aider. Et là <u>on a besoin du rôle du prof qui intègre dans le groupe, pour nous aider, nous corriger, nous diriger vers la bonne direction</u> . Sinon c'est nul. À l'Université Catholique, il n'y avait pas de travail en équipe à long terme, c'était toujours pendant le cours, vous pouvez <u>répondre à des questions ensemble</u> , vous pouvez lire, et vous pouvez noter, vous pouvez comparer, vous pouvez discuter pour résoudre des problèmes ensemble, mais en fait <u>c'est vraiment inefficace</u> , parce que chacun répond autre chose. On est étudiant, <u>on ne sait pas si notre réponse est correcte ou pas</u> . J'ai discuté avec mes amis après le cours. Mes amis pensent que c'était une perte de temps, ce n'était pas efficace. Mais au CIEF, on a le travail en équipe à long terme, c'est-à-dire, on écrit la synthèse, le semestre ensemble, après on fait l'exposé basé sur la synthèse ensemble. <u>C'est très long, on réfléchit longtemps, on discute pour trouver la problématique, pour faire le bon plan avec le prof, qui nous aide</u> . Après avec mon camarade, <u>on essaie de trouver des informations, on partage des liens, ça nous aide</u> . « Ah elle a plus d'idées que moi, elle a trouvé d'autres problèmes ou d'autres questions ».	E_15
3	Je pense que le court terme est plus efficace , mais ce court terme, disons <u>deux fois par mois</u> , il y a des présentations de dix minutes. Peut-être que <u>passer deux semaines à préparer un rapport de dix minutes est plus efficace que passer un semestre à faire un exposé ou une synthèse</u> , parce que <u>vous pouvez apprendre différents sujets rapidement et ne pas passer trop de temps sur le même sujet</u> .	E_17
4	Je pense que l'apprentissage coopératif à long terme est plus efficace . Mais <u>il faut insister (la coopération) avec le partenaire, c'est-à-dire, deux personnes vont dans la même direction pour que le projet avance bien</u> . Si l'un ne veut pas continuer, je ne pense pas que ce soit vraiment efficace.	E_07
5	Ça dépend . S'il s'agit d'une discussion en classe, c'est plutôt pour corriger les erreurs. À long terme, c'est plutôt pour enrichir et accumuler les connaissances dans un certain domaine. À long terme (rend le groupe plus harmonieux) , je pense, <u>parce qu'il y aura plus de communication à long terme</u> .	E_12
6	Je pense que c'était la discussion de groupe en classe, donc l'apprentissage coopératif à court terme .	E_16

Pour conclure, dans cette section, nous allons exposer le contenu de l'analyse des entretiens des étudiants en ce qui concerne leurs performances en classe, leurs performances en petits groupes et leurs avis sur l'amélioration de leurs compétences autant linguistiques qu'en communication interculturelle grâce à l'apprentissage coopératif interculturel. Disons d'emblée que cela nous a révélé ce qui se cachait dans l'analyse du questionnaire.

Les réponses des personnes interrogées nous ont permis de constater que les performances des étudiants en classe étaient influencées par trois facteurs :

- L'environnement autour de l'apprentissage : La taille de la classe, le contenu et la matière, la classe de langue ou la classe professionnelle - Les TD ou les CM
- L'enseignant : Son rôle, son attitude, sa façon de communiquer et les interactions entre lui et les étudiants
- Les apprenants eux-mêmes : Leur niveau de compétence linguistique, les objectifs de l'apprentissage, leur état émotif (nervosité, timidité, etc.)

Voici ce que nous avons noté. L'apprentissage coopératif interculturel peut faciliter les performances des étudiants en classe, en les rendant plus actifs et plus confiants en eux lorsqu'ils s'expriment. Les étudiants estiment que dans les petites classes, dans les cours de TD, dans les cours de langue, ils sont relativement plus actifs et plus désireux de prendre la parole.

Dans les petits groupes, de nombreux facteurs, qui agissent sur les performances des étudiants, proviennent du groupe lui-même et de ses membres. Ainsi, si le groupe est compact et a un petit effectif, s'il y a un leader, si ses membres se connaissent bien et ont de bonnes relations entre eux, alors dans un tel groupe, les étudiants auront des performances relativement positives. Les facteurs psychologiques des étudiants eux-mêmes, qu'ils ont ou non des rôles importants dans le groupe, sont également des facteurs qui influent sur leurs performances au sein du groupe. L'interaction positive entre l'enseignant et les étudiants stimule également les performances positives dans ces petits groupes.

Nous avons également noté que les étudiants étaient plus actifs en petits groupes qu'en classe entière. Les répondants qui ont suivi des cours spécialisés participent davantage dans les groupes que ceux qui n'ont pas suivi de cours spécialisés.

Dans les cours de langue, les enseignants utilisent plus fréquemment l'apprentissage coopératif, avec moins de membres qui coopèrent et avec des missions d'apprentissage moins difficiles. Par conséquent, les étudiants qui ont suivi à la fois des cours de spécialité et des cours de langue ont estimé que leurs performances en groupe dans les cours de langues étaient plus grandes, que les discussions étaient plus détendues, que leurs partenaires étaient à un niveau similaire au leur et se trouvaient dans une situation identique, et donc que la coopération était plus égale. En particulier, nous avons constaté que les étudiants asiatiques interrogés parlaient relativement peu en classe, et étaient plus enclins à écouter les autres membres quand ils étaient en petits groupes.

Nous avons enfin constaté que la majorité des étudiants ont estimé que l'apprentissage coopératif avait bien amélioré leur compétence linguistique et leur compétence en communication interculturelle. L'apprentissage coopératif est particulièrement utile pour améliorer la compétence linguistique, notamment lorsque le travail se fait en coopération avec des francophones, qui apportent leur aide dans tous les domaines de la langue française, que ce soit en grammaire, vocabulaire, sens des mots, erreurs à ne pas commettre, apprentissage d'idiomes, reconnaissance des accents, etc.

En permettant aux apprenants de s'entendre avec des personnes de différents pays, d'écouter des opinions différentes, de réduire l'anxiété et de prendre l'habitude de s'exprimer en langue française, l'apprentissage coopératif améliore assurément la compétence en communication interculturelle.

Cependant, certains étudiants ont été d'avis que l'apprentissage coopératif n'était pas lié à l'amélioration de la compétence linguistique. Leur raison était que dans le travail de groupe, les gens privilégient plus la fonction communicative de la langue, et ignorent les erreurs grammaticales et la structure des phrases.

Et soulignons que les étudiants qui étudiaient régulièrement en coopération avec des étudiants étrangers non-francophones étaient plus disposés à croire que l'apprentissage coopératif à long terme améliorerait leur deux compétences, linguistiques et en communication interculturelle.

Tous les entretiens, que nous avons menés, nous ont permis de constater que de nombreux étudiants, qui avaient suivi à la fois des cours professionnels et des cours de langue, avaient soutenu que l'apprentissage coopératif interculturel dans les cours de langue était plus aisé et plus efficace. C'est pourquoi, dans la section suivante, nous explorerons également l'effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur leurs compétences en analysant les observations faites en cours.

4.2.5. Autres points complémentaires

Outre l'impact de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières, nous avons également noté, dans notre enquête par entretiens sur l'apprentissage coopératif interculturel, d'autres observations émises par les étudiants sur les

points forts de ce type d'apprentissage, l'image que doit représenter un tel apprentissage efficace et réussi, le rôle à tenir par les enseignants dans celui-ci et les difficultés possiblement rencontrées par les étudiants lorsqu'ils s'y trouvaient engagés. Nous discuterons tous ces aspects dans cette sous-section.

TABLEAU 111- EXTRAIT DES POINTS FORTS DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL (COOPÉRATION AVEC DES FRANÇAIS OU FRANCOPHONES)

1_Avec des étudiants francophones ou des étudiants français		
Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Les discussions avec les étudiants étrangers m'ont donné l'impression qu' ils avaient plus d'idées et de regards critiques.	E_21
2	Tout d'abord, il faut me forcer à communiquer avec les gens en français. On peut s'inspirer des idées des étrangers et voir comment ils voient les choses. Si on veut commencer une coopération, une cohérence entre les membres de groupe est essentielle. il faut se rapprocher d'eux, on ne peut pas dire qu'on va travailler ensemble si les membres sont familiers, il n'y a pas moyen de travailler ensemble si les personnes ont elles-mêmes des divergences et des contradictions.	E_26
3	Tout d'abord, il y a certainement des avantages linguistiques, mon français ou mon anglais peut s'améliorer et je peux en apprendre davantage sur ... Je pense que les Français sont particulièrement audacieux et qu'ils ont beaucoup à apprendre. Je suis déjà considérée comme une étudiante qui aime lever la main pour parler dans la classe en Chine, mais les Français ne se soucient pas de ce qu'ils disent en classe, ils sont très désireux de communiquer avec le professeur et ne se sentent pas du tout contraints. Je pense que c'est très impressionnant. En termes d'initiative, s'ils ont un entretien à effectuer, par exemple, ils sont capables de le faire très rapidement et efficacement. Ils étaient également très gentils et polis et s'occupaient de moi, étant donné que j'étais une étrangère, ils m'aidaient également.	E_29
4	L'apprentissage coopératif interculturel à l'étranger m'a aidée à comprendre certaines choses que je ne pouvais pas comprendre en tant qu'étrangère (si je travaille toute seule) et m'a permis de bénéficier d'une aide, de conseils et d'une orientation plus localisée.	E_28
5	Oui, certainement, il y a toujours des surprises, des pensées, on peut partager nos points de vue, échanger nos idées, et j'aime vraiment ces surprises qui me permettent d'enrichir mes connaissances.	E_18
6	Déjà, travailler en groupe, c'est bien, parce que c'est toujours la discussion positive, il y a aussi l' entraide des gens qui font partie du groupe, il y a (un peu) des camarades, parfois on n'est pas 100% dans la journée, mais dans le groupe, on essaie de se motiver, cet aspect d'encouragement est mieux quand on est tout seul.	E_03
7	Concernant un bon groupe, je pense que c'est amusant, actif, ça peut créer le cours dynamique qui nous fait apprendre mieux, ça peut être très positif.	E_08

TABLEAU 112- EXTRAIT DES POINTS FORTS DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL (COOPÉRATION AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES)

2_ Avec des étudiants étrangers non-francophones d'une nationalité autre que la mienne		
Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Oui je pense que c'est bon de travailler avec mon camarade, discuter si je comprends bien.	E_09
2	Oui, oui, bien sûr. Surtout pour entendre, avec les accents c'est intéressant d'écouter la parole de tout le monde, essayer d'identifier les accents , parce que je crois que ça améliore ma capacité d'identifier mon propre accent, donc oui pour ça c'est important, pour écouter des phrases différentes, des constructions différentes, parce que souvent j'ai construit des phrases comme on fait en anglais , donc c'est bon d'écouter les autres étudiants.	E_02
3	Oui il y a des avantages pour moi, je comprends que ça me pousse à travailler , parce que j'ai la responsabilité devant cette personne avec qui je travaille, donc je dois faire des efforts pour le groupe.	E_05
4	Mais je pense quand même que c'est positif lorsqu'on travaille en groupe, en binôme par exemple, on peut vérifier notre travail, nos pensées, et partager les points de vue . C'est aussi l'avantage de l'apprentissage coopératif. Et ça me donne le sens positif pour mieux comprendre aussi . Donc ça dépend de la situation, mais je trouve aussi des gens qui aiment bien, qui travaillent bien dans le groupe, on peut partager beaucoup de choses, et je comprends mieux aussi, notre capacité a été bien améliorée, donc ça dépend .	E_13
5	Parce que quand on travaille ensemble, on est plus à l'aise parce que c'est avec les camarades, les étudiants, comme nous. Par contre, avec le prof, c'est un peu difficile d'être à l'aise. Aussi on peut apprendre des autres, de ceux qui connaissent mieux et des choses qu'on ne connaissait pas . En général, je trouve plutôt des avantages, et je préfère travailler avec les autres.	E_10
6	Ça m'aide à être motivé , avec le groupe, avec l'énergie, avec un programme structuré. Peut-être c'est plutôt le programme mais pas le fait qu'on est dans un groupe tout le temps. le programme du CIEF, où j'ai payé par exemple. Ce n'est pas juste à la maison, sur internet, l'auto-apprentissage. On a une obligation de faire les devoirs, l'obligation d'arriver chaque jour en classe. Ça donne une structure. En tout cas, je pense qu' il n'existe pas d'avantage pour travailler dans le groupe , je préfère achever toutes les missions, tous les projets moi-même.	E_01
7	Vous pouvez apprendre l'un de l'autre , être capable d'apprendre leurs avantages, par exemple, <u>la façon de s'exprimer</u> , et puis par exemple, quand nous faisons le plan de synthèse, deux personnes auront plus d'idées après la communication, il y aura la collision de différents points de vue , mais il sera très difficile pour une personne de réfléchir tout seul.	E_14
8	Des avantages, tu vas enrichir des idées, améliorer tes connaissances, faciliter les tâches .	E_11

Nous avons comparé les différentes perceptions des avantages de l'apprentissage coopératif des étudiants qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants français et de ceux qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants étrangers non-francophones quant aux aspects cognitifs, émotionnels et comportementaux.

Sur le plan cognitif, nous avons constaté que les deux groupes d'étudiants se sentaient capables d'avoir des points de vue différents et d'enrichir leurs connaissances dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel. Un étudiant a indiqué que le fait de travailler

régulièrement avec des étudiants français lui avait permis d'améliorer ses compétences linguistiques (en langue anglaise et en langue française), et les étudiants qui ont régulièrement travaillé avec des non-Français ont signalé que l'apprentissage coopératif leur avait facilité les tâches et la compréhension du contenu des cours.

En ce qui concerne les émotions, nous avons noté que les deux groupes d'étudiants ont mentionné que l'apprentissage coopératif interculturel avait renforcé leur motivation. Un étudiant qui a régulièrement travaillé avec des étudiants français, a rapporté que l'apprentissage coopératif avait rendu le cours plus dynamique et un étudiant, dans la même situation que lui, que l'apprentissage coopératif l'avait mis plus à l'aise en cours.

L'hypothèse du filtre affectif de Krashen suggère que la motivation, la confiance en soi et les niveaux d'anxiété des apprenants sont la clé du succès ou de l'échec de l'acquisition d'une seconde langue, en d'autres termes, que les facteurs affectifs des apprenants peuvent entraver ou accélérer l'acquisition d'une langue. Une forte motivation, la confiance en soi et un faible niveau d'anxiété contribuent tous à l'acquisition d'une deuxième langue. Un environnement d'apprentissage coopératif dans lequel les étudiants interagissent et coopèrent les uns avec les autres est plus susceptible de les motiver, d'accroître leur confiance en eux et de réduire leur anxiété facilitant ainsi leur apprentissage d'une langue étrangère mieux que l'enseignement traditionnelle (Krashen, 1982).

Quant au comportement, nous avons constaté que les deux groupes d'étudiants ont estimé que l'apprentissage coopératif les avait incités à redoubler d'effort. Les étudiants, qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants français, ont mentionné qu'ils avaient dû s'obliger à parler en langue française et que leurs partenaires s'étaiententraîdés dans l'apprentissage coopératif, tandis que ceux, qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants étrangers non-francophones, ont admis que l'apprentissage coopératif les avait poussés à travailler plus en raison de leur responsabilité dans le groupe.

Les compétences communicatives langagières peuvent s'améliorer si les apprenants se sont forces de produire output linguistique, car les activités interactives et communicatives sont l'une des composantes les plus importantes du processus d'apprentissage d'une langue. L'apprentissage coopératif interculturel offre une opportunité aux apprenants d'utiliser leurs ressources linguistiques et leurs connaissances antérieures de manière significative, de

permettre aux apprenants de la communication sémantique à la communication syntaxique (Swain, 1985).

Les groupes sont beaucoup plus riches en ressources que les individus à tous égards ; ils ont une très forte influence sur les étudiants et peuvent mobiliser et même changer les attitudes, les croyances et le comportement ; ils sont une source importante de motivation pour l'apprentissage la langue seconde et le sentiment des apprenants dans la salle de classe peut grandement influencer leur niveau d'effort. Les groupes peuvent servir à soutenir et à maintenir la motivation et peuvent faciliter l'apprentissage de la langue étrangère(Dörnyei & Murphey, 2003).

Les deux groupes d'étudiants ont également signalé tout ce qu'ils avaient pu apprendre des autres dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel. Les étudiants, qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants français, ont estimé qu'ils avaient appris comment coopérer avec efficacité (faire des choses utilement et rapidement), ainsi que des expressions idiomatiques françaises. Les étudiants, qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants étrangers non-francophones, ont jugé qu'ils avaient pu trouver de l'inspiration dans la façon de s'exprimer et de structurer les phrases.

Relevons que deux étudiants ont trouvé plus passionnant, plus stimulant et plus positif de travailler régulièrement avec des étudiants français. Parmi les étudiants qui ont régulièrement travaillé dans le cadre de l'apprentissage coopératif avec des étudiants étrangers non-francophones, un a estimé qu'il était capable de reconnaître les différents accents, et un autre que l'apprentissage coopératif ne lui avait apporté rien de plus.

TABLEAU 113- TABLEAU SYNTHÉTIQUE DES POINTS FORTS DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

	Travail avec des Français	Travail avec des non-Français
Dimension cognitive	Avoir plus d'idées et des regards critiques (E21, E26, E18), avantage linguistique (E29), enrichir ses connaissances (E28, E18)	Vérifier le travail, partager les points de vue (E13, E14), mieux comprendre le cours (E13), enrichir ses connaissances (E10, E11), faciliter les tâches (E11)
Dimension affective	Stimuler la motivation par l'encouragement (E03), rendre le cours plus dynamique (E08)	Être à l'aise (E10), être motivé (E01)
Dimension comportementale	Se forcer à communiquer en français (E26), s'entraider entre membres du groupe (E03)	Pousser à travailler et contribuer par des efforts avec la responsabilité individuelle (E05)
Apprendre des autres	Faire des choses rapidement et efficacement, prendre la parole spontanément (E29), expressions authentiques (E28)	Apprendre des connaissances (E10), la façon de s'exprimer (E14), construction des phrases (E02)
Autres points forts	Discussion positive (E03), amusant, actif (E08)	Identifier différents accents (E02)
Autres idées	Dans un bon groupe, il existe des points forts (E08)	Cela dépend du groupe (E13), pas d'avantage dans le travail en groupe (E01)

Dans les deux groupes, les étudiants ont indiqué que les avantages de l'apprentissage coopératif dépendaient des personnes avec lesquelles ils travaillaient et du groupe dans lequel ils étaient. Par conséquent, quel type d'apprentissage coopératif est synonyme de réussite aux yeux des étudiants ? Et quels sont les facteurs qui peuvent influencer sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif interculturel ?

12 étudiants ont répondu à la question sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif. 6 d'entre eux ont régulièrement travaillé avec des étudiants français, et les 6 autres ont opté pour « Autre » (c'est-à-dire les étudiants avec lesquels ils ont régulièrement travaillé comprenaient leurs compatriotes, donc ils ont travaillé avec tous, avec leurs compatriotes et les Français ; ils ont travaillé avec leurs compatriotes et des étudiants étrangers non-francophones). Comme les étudiants, qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants étrangers non-francophones, n'ont pas répondu à cette question, nous expliquerons cela dans la section suivante consacrée à l'analyse des observations de cours.

TABLEAU 114- FACTEUR IMPACTANT L'EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

1_Avec des étudiants francophones ou des étudiants français

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	S'il y a une finalité , si les gens s'entendent bien . <u>On s'entend bien, on peut discuter, on peut avancer le travail plus facilement.</u>	E_03
2	Je pense que le fait de permettre à chacun d'exprimer ses idées et de faire ressortir ses points forts et de les appliquer à notre groupe est un gage de réussite pour l'apprentissage coopératif. De plus, le fait d' avoir des leaders dans le groupe qui est capable de repérer le potentiel de chacun, qui permet à tout le monde de se sentir en confiance.	E_21
3	Je pense que la première chose est d'avoir un petit groupe , ce qui est à mon avis <u>la chose la plus importante</u> , et jamais dépasser trois personnes . S'il y a quatre personnes qui travaillent ensemble, il est impossible d'entamer une conversation. Deux personnes travaillant ensemble, c'est le mieux. Deux personnes se forcent à communiquer, ce qui est plus efficace.	E_29
4	Je pense que quand tout le monde participe dans le groupe , même le prof, quand il y a un échange constant , je pense c'est réussi.	E_08
5	Il faut que quelqu'un dirige le groupe , même si chacun peut exprimer ses propres opinions, <u>il faut qu'il y ait quelqu'un qui puisse prendre le temps de résumer ce que tout le monde a dit à la fin et de faire avancer le projet</u> . J'avais un cours en L2 et nous étions quatre dans le groupe, deux étudiants africains et deux étudiants chinois. J'étais ami avec l'un des étudiants africains et nous avons déjà travaillé ensemble avant, et j'étais le chef du groupe. Je fixais le temps pour chaque étape, je m'occupais de l'organisation et nous avons bien progressé et obtenu un bon score à la fin, 17 points.	E_26
6	Je pense que le travail de groupe le plus apprécié est celui qui aboutit à un bon résultat, qu'il s'agisse d'obtenir de bonnes notes ou d'acquérir des connaissances. Mais ce n'est pas lié au nombre de membres du groupe, c'est la relation entre les membres . Bien entendu, la relation entre les membres est également importante pour le résultat de notre travail de groupe - après tout, il est difficile de travailler ensemble de manière efficace si les relations sont mauvaises. <u>Chacun fait son propre travail, les idées se heurtent les unes aux autres, puis finissent par s'accorder, et nous continuons tous à travailler ensemble sur la base de la reconnaissance des idées.</u>	E_28

TABLEAU 115- FACTEURS IMPACTANT L'EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

4_Autre

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Je ne pense pas que la nationalité soit importante. L'apprentissage coopératif doit reposer sur l'engagement de chacun . Même si je ne parle pas couramment le français, je participe activement à chaque réunion, à chaque discussion, qu'elle soit difficile ou non, et j'ai besoin d'apprendre et d'essayer différentes choses.	E_27
2	Je ne pense pas que les Français aient la même idée que les Chinois sur l'apprentissage coopératif. Je pense que ça doit être la contribution de tous les membres de groupe pour avancer le projet, je pensais que ce serait une expérience d'apprentissage coopératif réussie. Mais après avoir travaillé avec les Français, j'ai découvert qu' ils préfèrent la discussion en continuité et qu'ils sont même disponibles pour discuter face à face. Ils trouvent le processus de discussion très significatif. Je me focalise plutôt sur le résultat que nous pouvons achever cette mission. Je ne pense pas qu'il soit nécessaire d'entrer dans les détails ou de discuter en profondeur. Ainsi, lorsque je travaille avec eux, surtout lorsque je ne suis pas totalement impliqué, je m'ennuie un peu parce que je ne sais pas pourquoi ils peuvent parler de cette chose pendant deux heures, donc une séance.	E_25

3	<p>Tout d'abord, il y a un véritable leader au sein du groupe. Dans un groupe, y a-t-il <u>quelqu'un qui est particulièrement actif, vivant, quelqu'un qui peut diriger le groupe de manière formidable</u> ? Avec la présence de cette personne, le groupe est complètement différent. Dans les TD que j'ai connus, la présence d'une telle personne aurait permis une excellente expérience de coopération. <u>Mais sans cette personne, surtout dans un groupe de trois ou quatre, il est particulièrement facile de se retrouver dans une situation où on arrête la discussion, disant souvent « je n'en sais rien, on se parlera la semaine prochaine... »</u>. Et dans ce cas-là, mon français ne s'est pas amélioré du tout. Deuxièmement, je pense que le professeur est également un facteur essentiel. <u>Certains enseignants circulent dans la classe et répondent aux questions des étudiants pendant l'apprentissage coopératif, ce qui me semble être un très bon feed-back et nous permet de résoudre et de corriger nos problèmes à temps</u>. Mais certains enseignants de TD, par exemple, parlent sans arrêt pendant la première heure et laissent la deuxième heure pour la discussion de groupe, mais ils ne font rien pendant la discussion. La discussion de groupe se transforme alors en une situation où personne ne parle à la fin et où le professeur nous laisse seuls et il continue à regarder son ordinateur.</p>	E_24
4	<p>Je pense tout d'abord que les conseils donnés par le professeur sont très importants et constituent une base. <u>Le professeur doit mentionner clairement la tâche qu'il nous a fixée, ce qu'il veut, comment nous allons la réaliser et quelles sont les exigences</u>, sinon les étudiants seront dans le désordre et personne ne saura dans quelle orientation pour continuer. Bien sûr, nous pouvons demander après le cours, mais tous les enseignants ne répondent pas leurs courriels à temps, ou ne donnent pas des consignes clairement, et <u>parfois, l'enseignant lui-même ne sait pas ce qu'il veut, il va lui-même changer</u>. Par conséquent, <u>l'enseignant doit donner un objectif clair : comment travailler et sur quoi on travaille</u>, sinon il n'y a pas moyen d'avancer le travail de groupe. Ensuite, je pense qu'il est très important d'avoir une relation personnelle entre les membres, et il doit y avoir un présentateur, un leader, sinon il est aussi très difficile d'avancer. J'ai réalisé des projets où personne ne se connaissait du tout, le professeur donnait le travail et attribuait le groupe au hasard. S'il y avait un chef qui disait à chacun qu'on allait préparer quelle partie et qui était très clair, ça pourrait fonctionner. Si nous ne nous connaissons pas et qu'il n'y a pas de leader, la présentation finale ne sera pas systématique et sera très désordonnée et éparpillée. Par exemple, si nous voulons écrire un article, il n'est pas possible d'écrire seulement une introduction, nous devons donc déterminer qui est responsable de l'intro, qui est responsable du développement et qui est responsable de la conclusion, puis communiquer en temps voulu. Je pense qu'il devrait y avoir une combinaison de regroupement des enseignants et de regroupement des étudiants eux-mêmes, lorsque les étudiants se connaissent, le regroupement est assez scientifique. Mais lorsque les gens ne se connaissent pas très bien, vous pouvez envisager l'attribution du groupe par enseignants.</p>	E_06
5	<p>Peut-être que la répartition des tâches est équivalente, que nous trouvons des informations ensemble, que nous participons à des discussions, que nous discutons davantage et que chacun donne son opinion.</p>	E_23
6	<p>Tout le monde doit être impliqué pour que l'apprentissage coopératif soit plus efficace et plus réussi. Mais de nos jours, beaucoup de gens se contentent de diviser un sujet ou une tâche en différentes parties individuelles, ce qui, à mon avis, n'est pas un apprentissage coopératif efficace.</p>	E_22

Une analyse des réponses des répondants a montré que les étudiants perçoivent la participation des membres du groupe, la relation entre les membres du groupe et la présence d'un leader dans le groupe comme étant les trois facteurs les plus importants qui concernent l'efficacité de l'apprentissage coopératif.

Les étudiants, qui ont régulièrement travaillé avec des étudiants français, ont également rapporté, comme facteurs devant contribuer à la réussite de l'apprentissage coopératif interculturel, la clarté et la précision des objectifs d'apprentissage, la capacité à faire ressortir de chacun ses points forts, la constance des échanges dans le groupe et l'effectif limité du groupe. Ce n'est que lorsque le groupe réussit que les membres du groupe peuvent atteindre leurs objectifs individuels. Par conséquent, pour atteindre leurs propres objectifs, les membres du groupe doivent s'aider mutuellement à atteindre le succès du groupe. En d'autres termes, ce type de récompense basé sur la réussite du groupe crée des relations interpersonnelles positives, qui permettent aux membres du groupe d'apporter un renforcement social positif, tel que des louanges et des encouragements, pour les efforts de leurs pairs au sein du groupe. (Deutsch, 1949)

Cela nous rappelle la théorie de M. Deutsch sur les objectifs de la coopération. Ce n'est que lorsque le groupe réussit que ses membres peuvent atteindre leurs objectifs individuels. Par conséquent, pour atteindre leurs propres objectifs, les membres du groupe doivent s'aider mutuellement pour faire réussir leur groupe. En d'autres termes, ce type de récompense basé sur la réussite du groupe crée des relations interpersonnelles positives, qui permettent aux membres du groupe d'apporter un renforcement social positif tel que des louanges et des encouragements, pour les efforts de leurs pairs au sein du groupe. (Deutsch, 1949)

Les étudiants, qui ont choisi l'option « autre », ont mentionné l'égalité pour tous de la répartition des tâches à l'intérieur du groupe afin de rendre le travail en groupe efficace. Ils ont également parlé de l'importance de place de l'enseignant. Les interactions en classe entre l'enseignant et les étudiants sont absolument nécessaires lors des discussions. Clarifier les consignes de même que les objectifs demandés par l'enseignant et regrouper les étudiants de façon rationnelle sont essentiels pour que le travail en groupe fonctionne bien. Cela a suscité notre intérêt pour une analyse plus approfondie du rôle que les étudiants pensent devoir être joué par l'enseignant dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel.

TABLEAU 116- TABLEAU SYNTHÉTIQUE SUR LES FACTEURS IMPACTANT L'EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF (INTERCULTUREL)

Efficacité de l'apprentissage coopératif (interculturel)	
Travail avec des étudiants français	Avoir une finalité (E03), les gens s'entendent bien (E03, E28), chacun exprime ses idées, tout le monde participe (E08, E21), faire ressortir les points forts de chacun (E21), avoir leader (E21, E26), petit groupe, deux personnes (E29), échange constant (E08)
Autre	La participation de chacun (E27, E25, E23, E22), un véritable leader (E24, E06), interaction avec l'enseignant (E24), consigne et objectif demandé par enseignant doit être clair et interchangeable (E06), relation personnelle amicale (E06), regroupement scientifique (E06), répartition des tâches de manière équivalente (E23)

Au total, 23 étudiants ont répondu à des questions sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage coopératif ou l'ont mentionné dans leurs propos. 17 étudiants ont régulièrement suivi un apprentissage coopératif interculturel. Parmi eux, 6 ont régulièrement travaillé avec des étudiants français et 11 ont régulièrement collaboré avec des étudiants étrangers non-francophones.

TABLEAU 117- EFFECTIFS DES RÉPONSES SUR LE RÔLE JOUÉ PAR L'ENSEIGNANT DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

V22N_Avec qui faites-vous souvent de l'apprentissage coopératif ?	
Libellé du groupe	Nombre de réponses lemmatisées
1_Avec les francophones ou les Français	6
2_Avec des étudiants étrangers non-francophones d'une autre nationalité que la mienne	11
4_Autre	6
Ensemble	23

TABLEAU 118- EXTRAIT DES RÉPONSES SUR LE RÔLE JOUÉ PAR L'ENSEIGNANT DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

1_Avec des étudiants francophones ou des étudiants français

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	<u>Je ne pense pas que l'enseignant doive simplement dire « ok, commençons la discussion de groupe ! » Je pense que si l'objectif de l'enseignant est d'avoir une discussion de groupe, il doit attribuer à chacun un groupe pour discuter. Il doit guider et aider les étudiants qui semblent isolés à s'intégrer aux autres étudiants.</u>	E_21
2	<u>Des médiateurs, encourager tout le monde. Il y a des profs qui y arrivent super bien, et il y a d'autres qui arrivent moins. Il y a des profs qui arrivent à passer la parole, à changer le niveau, la conversation interactive c'est différent.</u>	E_08

3	<p>Je ne pense pas qu'il soit nécessaire que l'enseignant s'occupe de nous, étudiants étrangers, lorsque nous sommes regroupés, mais <u>si un étudiant étranger ne se sent pas à l'aise dans un groupe et demande de l'aide à l'enseignant, celui-ci devrait essayer d'aider cet étudiant à rejoindre un autre groupe, plutôt que de se contenter de dire « non vous n'avez pas de choix, l'autre groupe est déjà plein ».</u> En termes d'apprentissage guidé, <u>l'enseignant ne doit pas se contenter de rejeter tout simplement notre proposition, il peut être amené à nous dire exactement ce qui ne va pas et comment nous devons nous améliorer.</u> Par exemple, si nous posons une problématique, l'enseignant se contente de dire qu'elle est trop générale, mais ne dit pas à quel point nous devons encore améliorer. Par exemple, lorsque nous avons étudié l'effet des écrans électroniques sur l'éducation des collégiens, j'ai réalisé plus tard que le professeur voulait que nous parlions plus précisément de l'effet de la télévision ou des ordinateurs sur l'éducation des collégiens, mais il ne nous l'a pas fait remarquer à ce moment-là.</p>	E_26
4	<p>Je pense que l'enseignant doit pousser les étudiants. Lors du regroupement, si l'enseignant a l'intention de l'apprentissage coopératif interculturel, <u>il doit s'assurer de deux choses : premièrement, la taille du groupe ne doit pas être trop importante</u> et deuxièmement, <u>il doit y avoir des étudiants de différentes origines culturelles dans chaque groupe.</u> En outre, l'enseignant doit forcer les étudiants à communiquer, parce qu'il n'est parfois pas possible pour les étudiants de le faire par eux-mêmes et l'enseignant doit donc les y pousser.</p>	E_29
5	<p>Le rôle de médiateur, parce que l'apprentissage ce n'est pas comme dans les cours magistraux, où il y a quelqu'un qui parle et il y a des étudiants qui écoutent, mais ça doit être plus actif, il y a des attentes, mais tout le monde travaille ensemble pour faire monter et arriver à l'objectif. Et parfois on est dans l'apprentissage coopératif, (le rôle d'enseignant) c'est plutôt le rôle de médiateurs, de <u>faire guider tout le monde qui puisse arriver au même niveau plutôt que de dire « non, c'est ça qu'il faut faire, vous devez faire... »</u></p>	E_03
6	<p>Je préfère que l'enseignant n'intervienne pas trop dans nos discussions pendant l'apprentissage coopératif à court terme. Parfois, l'enseignant vient se placer à côté de nous et, à ce moment-là, il se peut que notre groupe ne dise rien. <u>Au milieu d'une discussion, l'enseignant nous pose une question, mais que cette question ne concerne pas à ce que nous voulons dire. Comme c'est l'enseignant qui pose la question, il est possible que nous la trouvions plus intéressante et que nous rejetions donc notre choix initial de sujet ou de point de vue.</u> Mais je pense que la valeur de la question devrait être déterminée par une recherche et une exploration plus approfondie de notre part, plutôt que par la préférence subconsciente en raison de l'intervention de l'enseignant, qui est rare mais toujours fatale. Et dans l'apprentissage coopératif à long terme, j'ai le sentiment que le support de l'enseignant est encore plus nécessaire. Comme la coopération est longue, <u>il peut y avoir, au cours de nos discussions, des omissions d'informations, des divergences d'informations ou des conflits entre les membres du groupe,</u> autant d'éléments qui peuvent interférer avec les progrès de la coopération et qui nécessitent l'aide et le soutien de l'enseignant. En effet, d'après moi, l'aide de l'enseignant fait autorité et a une grande valeur. J'avais un camarade de classe dont le groupe était entièrement composé de Chinois. Le professeur s'est donc particulièrement occupé d'eux, et <u>il était toujours là pour les aider à finaliser ou à répondre à leurs questions tout au long du développement de leurs sujets et ainsi de suite, et il était là pour les guider à chaque étape du processus.</u> J'ai donc senti que le professeur était très attentif et que ce type d'accompagnement était très efficace.</p>	E_28

TABLEAU 119- EXTRAIT DES RÉPONSES SUR LE RÔLE JOUÉ PAR L'ENSEIGNANT DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

2_ Avec des étudiants étrangers non-francophones d'une nationalité autre que la mienne

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
-------	-----------------------	-------------

1	Le prof joue un rôle très important . Par exemple, <u>quand je travaille tout seul, c'est moi parfois je me suis perdu sur le chemin, et en classe, le prof explique quelque chose, donc j'ai bien compris que je me suis perdu, maintenant je peux travailler mieux, et je connais le chemin.</u>	E_13
2	J'aime que le professeur circule, entre les groupes et écoute un peu, parle un peu mais ne reste pas toujours avec le même groupe. <u>Parce que parfois, si on a fini le travail, et on n'a rien à dire, c'est un peu stressant. Mais normalement le prof peut venir et demander une autre question, et ça nous aide à parler encore, du coup, normalement c'est bien. Le prof circule ne reste pas longtemps pour qu'elle puisse voir tout le monde.</u>	E_10
3	Je pense que plutôt 80% c'est nous, et 20% c'est le professeur , c'est quand même essentiel. Pour la compréhension entre étudiants et professeur , c'est aussi très important. J'ai un peu difficulté avec Monsieur C, je ne sais pas pourquoi.	E_04
4	Je pense que le plus important c'est l'énergie que le professeur apporte chaque jour, l'énergie pour susciter la motivation , si le prof parle trop lentement, et puis tout le monde dort, ce n'est pas bon. Et aussi j'aime bien le débat , la production orale où tout le monde fait sa propre recherche, et puis propose ses idées dans un contexte débat, pendant une heure, ça je trouve c'est vraiment génial, c'est plus réaliste je crois dans la société, un dîner avec les Français, pour exprimer, pour débattre avec les gens, ça c'est pratique pour moi. Donner un exposé, ça dépend, le but, parce que pour moi, ce qu'on apprend le français, est-ce que c'est pour le plaisir, ou c'est pour s'intégrer dans la société, c'est ça, qui m'intéresse. J'aimerais bien avoir des expériences, par exemple comment réagir dans une situation au quotidien.	E_01
5	Leader. Ce professeur a bien fait. En fait, j'aime ce genre de travail de groupe dans le cours de production orale, où l'on nous donne un sujet, puis nous en discutons par groupes de trois ou quatre, et nous faisons une enquête. Le professeur m'a bien guidée, mais j'aurais été particulièrement nerveuse si elle avait été à côté de moi. J'étais déjà dans un état particulièrement mauvais aujourd'hui, j'écoutais et je me suis laissée emporter et puis... tellement c'était embarrassant. <u>J'avais déjà peur, et quand le professeur s'est approché de moi, j'ai pensé « oh, non ! »</u>	E_07
6	C'est vraiment important, le rôle des profs , parce que des fois il y a des profs qui nous laissent travailler par nous-mêmes , c'est-à-dire, puisque notre niveau est C1, elle pense qu'on est autonome, donc on peut discuter ensemble, on peut faire quelque chose par nous-mêmes, on peut attendre à réussir quelque chose, mais ça c'est faux . Ça dépend des étudiants, ça dépend des groupes. <u>Si le rôle joué par professeur est absent, les étudiants commencent à discuter d'autres choses, on parle avec des étudiants qu'on aime, on ne travaille pas vraiment et ça n'améliore pas le niveau de français</u> , parce qu'entre nous, on fait des fautes, on ne corrige pas l'un et l'autre pendant le travail. Il faut que le professeur circule et participe à notre discussion ensemble, c'est très important. Et là on a besoin le rôle de prof qui intègre dans le groupe, pour nous aider, nous corriger, nous diriger vers la bonne direction. Sinon c'est nul.	E_15
7	J'espère que le professeur se joindra à nous , c'est mieux ce semestre, nous avons deux assistants d'enseignement, les assistants d'enseignement (étudiants en master dirigés par le professeur) se joindront à nous dans la discussion de groupe et nous devons parler français.	E_16
8	Le prof je pense qu'il doit aider à former le groupe , quelque chose de team-building. Il doit former une équipe fort, surveiller les conflits dans l'équipe , s'il y a des conflits, le professeur doit être prêt à les résoudre. Parce que le professeur a un statut plus haut, donc il peut juger un peu , c'est le rôle du prof.	E_05
9	Le premier est de guider. L'enseignant guide les étudiants dans la direction à suivre. Mais je pense qu'à l'Alliance Française, parce que les étudiants sont tous des adultes, le professeur respecte la façon dont le groupe travaille, et je pense que le rôle que le professeur joue maintenant est tout à fait conforme à mes attentes, c'est-à-dire que lorsque nous discutons, le professeur vient et écoute, et fait de son mieux pour corriger nos erreurs, ou nous pouvons poser des questions lorsque nous en avons. Il ne semble pas que l'enseignant puisse faire grand-chose.	E_17

10	Je pense que l'enseignant est principalement un tuteur , les membres du groupe doivent accomplir la tâche avec leurs propres idées. Par exemple, si le groupe fait une présentation sur la culture, il se peut que les étudiants ne sachent pas grand-chose sur la culture des autres pays. L'enseignant peut donc proposer quelques conseils en tant que personne locale et apporter une aide , mais pas donner directement une réponse. Il laisse les étudiants recueillir des informations par eux-mêmes.	E_12
11	Jouer un rôle en guidant l'orientation afin que nous ne puissions pas dévier de la voie. Donner des conseils spécifiques au sein du groupe.	E_14

Nous avons tout d'abord constaté que les deux groupes d'étudiants ont jugé que les enseignants devaient être un guide ou un médiateur pour les étudiants engagés dans l'apprentissage coopératif interculturel. Par exemple en répondant à leurs questions, en s'assurant qu'ils restaient bien concentrés sur leur sujet et qu'ils ne s'éloignaient pas trop de l'objectif qu'ils s'étaient fixé. Pourtant, il nous faut attentionner que «*Les sous-groupes ne sont pas toujours composés d'étudiants de même niveau...il est important d'équilibrer le temps de présence de l'enseignant dans chaque groupe.*» (David-Lodovici & Abry-Deffayet, 2018, p.83)

Pour ces deux groupes, l'essentiel est que les enseignants les encouragent et les motivent en rendant le cours plus attractif. En outre, nous avons noté la remarque faite par ces deux groupes soulignant le rôle de regroupement de l'enseignant ce type d'apprentissage. Ce rôle de regroupement est spécifiquement conçu pour aider les étudiants qui ne parviennent pas à trouver un groupe, ou ceux qui se retrouvent isolés, à s'intégrer dans un groupe, en veillant à ce que la taille des groupes reste proportionnée tout en s'assurant que les étudiants dans les groupes soient issus de cultures différentes.

Une étudiante qui a régulièrement travaillé avec des étudiants français nous a également fait part de son souhait de voir les enseignants ne pas trop intervenir dans l'apprentissage coopératif interculturel à court terme, mais de les voir plutôt soutenir et aider les étudiants dans celui à long terme.

Une suggestion que nous ont formulée les étudiants qui ont travaillé régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones, était que l'enseignant se déplace dans la salle de cours et observe les groupes lors des discussions, qu'il écoute ce qu'y se dit, surveille le comportement des membres, leur prodigue des conseils et les aide à apaiser les controverses conflictuelles qui risquent d'y éclater.

Il en ressort que la majorité des étudiants souhaitent donc une interaction positive avec l'enseignant dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel. Pendant la discussion, sans l'intervention de l'enseignant, certains étudiants s'aventurent à s'éloigner du sujet discuté et à aborder d'autres thèmes. D'aucuns attendent même de l'enseignant qu'il supervise leur communication en langue française pendant le processus d'apprentissage.

Deux étudiants ont formulé leur souhait de ne pas voir l'enseignant trop intervenir dans les discussions de groupe, en nous donnant les arguments suivants.

Premier argument, en raison de l'implication à mi-parcours de l'enseignant dans une discussion, il existe un risque que celui-ci ne donne son avis, différent et inapproprié, sur une démarche et des idées qui avaient déjà recueilli le consensus des membres du groupe. Deuxième argument, en raison de l'autorité, de par sa fonction, de l'enseignant, tout étudiant considérera par défaut toutes les interventions de l'enseignant comme étant exactes, arrêtera en conséquence sa réflexion et abandonnera son raisonnement. Troisième argument, l'intervention de l'enseignant risque fort d'irriter les étudiants et de semer la discorde dans une discussion bien engagée.

TABLEAU 120- TABLEAU SYNTHÉTIQUE SUR LE RÔLE JOUÉ PAR L'ENSEIGNANT DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Rôle de l'enseignant	
Étudiants travaillant avec de étudiants français	Rôle de regroupement (E21, E26, E29), médiateur pour guider et aider les étudiants (E21, E03, E08), corriger les erreurs ou proposer des commentaires avec arguments (E26), encourager les étudiants (E08), pousser les étudiants, forcer les étudiants à communiquer (E29), assurer un cours plus actif (E03), que l'enseignant n'intervienne pas trop dans l'apprentissage coopératif à court terme, mais à long terme, le soutien de l'enseignant est nécessaire (E28)
Étudiants travaillant avec des étudiants non-français	Rôle de regroupement (E16, E05), guider et aider les étudiants (E13, E07, E15, E17, E12, E14), répondre aux questions (E13, E17), proposer des conseils (E12, E14), circuler dans la classe (E10, E15, E17), leader (E07), tuteur (E12), juge (E05), compréhension entre enseignant et étudiant (E04), apporter de l'énergie, stimuler la motivation des étudiants (E01), le contenu et la modalité du cours doit être intéressant (E01), surveiller les conflits et résoudre les problèmes (E05)

« Le nombre de sous-groupes détermine la disponibilité de l'enseignant et les modalités de correction. » (David-Lodovici & Abry-Deffayet, 2018, p.83) Dans les analyses précédentes qui ont porté tant sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif que sur le rôle de l'enseignant, nous avons relevé que les étudiants mentionnaient souvent l'effectif du groupe. Nous terminons

donc cette sous-section par l'analyse de la perception, qu'ont les étudiants, de ce problème d'effectif.

Sur les 15 étudiants qui ont répondu à cette question, nous en avons compté 9 dont la préférence allait aux groupes en binôme, 4 qui voyaient dans les groupes de trois personnes une configuration mieux adaptée à l'apprentissage coopératif, et 2 qui ne croyaient pas que l'efficacité de l'apprentissage coopératif puisse dépendre de la taille du groupe et qui misaient tout sur les personnes avec lesquelles ils travaillaient.

TABLEAU 121- EFFECTIF DES RÉPONSES À LA QUESTION V20

V20N_Dans le groupe, préférez-vous être en binôme, ou à trois ou plus ?

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
1_ Groupe en binôme	9	60,0
2_ Trois personnes ou plus	4	26,7
3_ Cela dépend des personnes mais pas du nombre de groupe	2	13,3
Ensemble	15	100,0

TABLEAU 122- EXTRAIT DES RÉPONSES SUR LA PRÉFÉRENCE DE TRAVAILLER EN BINÔME

1_ Groupe en binôme

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Eh... si c'est le groupe binôme, c'est moins stressé .	E_13
2	Je pense deux c'est bien, parce qu'il y a juste une personne avec qui échanger , à trois... ça peut... marcher, mais à trois ça veut dire, par exemple, moi j'échange avec une personne, et j'échange avec une autre personne. A me dit une chose, B me dit une chose, et après il me faut aussi faire une liaison entre ces deux personnes A et B pour qu'on soit au même niveau. Je pense que deux c'est idéal, avec trois ça peut marcher, mais... Et quatre, ça fait déjà deux binômes, je ne suis pas sûr qu'avec quatre c'est bon.	E_03
3	Moi je pense que deux c'est bien. Parce que comme ça, tu peux communiquer . Quand on est plusieurs, je pense que c'est plusieurs à s'organiser, je n'aime pas trop. Après encore une fois, ça dépend des gens.	E_08
4	Mais <u>je préfère quand même travailler avec les autres français, si on me demande de travailler dans un groupe binôme</u> . Comme ça, je pourrais pratiquer comment communiquer et travailler en équipe , mais franchement, fondamentalement, c'est différent avec les étrangers que les Français. Ça c'est mon avis.	E_01
5	Je pense qu'il vaut mieux être en binôme. <u>Dès qu'il y a plus de monde, les conflits au sein de groupe se produisent</u> , par exemple, avec qui on communique le plus et avec qui on communique le moins, et il est facile de se disputer. En binôme, il y aura moins de disputes .	E_25
6	Deux personnes. La communication sera plus directe, les discussions seront plus efficaces, il est plus facile de contacter des personnes (dans le groupe en binôme) . Plus il y a de personnes, moins on peut les rassembler.	E_23

7	Je préfère deux personnes, il y a plus d'opportunités de communiquer . Plus il y a de personnes, moins il y a d'opportunités de communiquer. J'avais travaillé dans un groupe de trois personnes avant, et <u>il y avait deux Français dans le groupe, et je pense qu'ils auraient préféré discuter entre eux, probablement parce que je n'osais pas parler à l'époque</u> . C'était la même chose avec quatre personnes, dont trois étaient françaises à l'époque, <u>Il était probablement plus facile de communiquer avec des personnes du même contexte culturel dans le groupe</u> , et je n'étais pas aussi impliquée, mais ce n'était pas leur faute.	E_29
8	Je préfère travailler en binôme. Même si la réduction des membres signifie que chacun d'entre nous doit faire plus de travail, mais nous communiquons plus souvent et le score ne dépend que de nous deux . La discussion est plus efficace, par exemple si je pose une question et qu'il y répond. Mais <u>dans un groupe de 3-4 personnes</u> , par exemple, si vous posez une question, il se peut que <u>quelqu'un donne une réponse complètement hors de propos, ce qui perturbe le rythme, ou que tout le monde reste silencieux</u> .	E_24
9	Je pense qu' il est beaucoup plus pratique de travailler à deux qu'à trois. Mais à trois, une personne fera certainement moins de choses, c'est ce que je pense. Certains étudiants peuvent penser que tous les autres ont déjà une idée et qu'ils ne se donnent pas la peine d'y penser ou qu'ils n'y pensent pas. Je l'ai fait lorsque j'étais en licence, et master était la première fois. J'étais fâché, ce soit plus facile à deux qu'à trois. Je pense que travailler en groupe de <u>trois personnes est une perte de temps maintenant</u> , si vous regardez mon travail de groupe cette fois-ci. Je n'ai pas travaillé avec des Français en master, mais j'ai eu une expérience avec des Mexicains et je me suis sentie à l'aise. <u>J'ai eu l'impression que trois personnes étaient une plaie et qu'il fallait plus de temps pour communiquer</u> . En fait, nous aurions pu faire notre travail de groupe hier, mais jusqu'à présent, il traîne et nous ne l'avons pas fait, alors nous nous sentons très perturbés et nous avons perdu une journée. Si l'on est deux, l'autre est aussi un soutien, car il arrive que les mots d'une personne ne soient pas tout à fait confirmés (son idée)... Je ne sais pas comment le dire, mais il y a moins de tâches si deux personnes travaillent ensemble . Je pense que s'il y a trois personnes, il y en aura une qui ne sera pas aussi proactive, trois personnes ne sont toujours pas aussi bonnes que deux personnes.	E_19

TABLEAU 123- EXTRAIT DES RÉPONSES SUR LA PRÉFÉRENCE DE TRAVAILLER EN GROUPE DE TROIS PERSONNES OU PLUS

2. Trois personnes ou plus

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Je n'ai jamais coopéré qu'avec deux ou quatre personnes. Je pense que trois personnes ou plus me mettraient plus à l'aise . Au semestre dernier, <u>nous étions tous les deux Chinois et nous avons eu des divergences dans notre compréhension de ce que le professeur enseignait et nous ne savions pas quoi faire, donc peu de progrès et nous avons fini par demander aux autres étudiants</u> . Mais s'il y avait un peu plus de monde, l'efficacité s'améliorerait .	E_26
2	Je pense à trois personnes. Trois personnes, c'est toujours la relation la plus stable . En binôme, il faut en discuter tout le temps. S'il s'agit de trois personnes, vous pouvez faire une pause et avoir un temps pour résumer les points de vue des autres membres pendant que les deux autres personnes parlent, donc un temps pour faire le point et réfléchir . En effet, le point de vue de l'autre personne ne sera guère pris en compte lors de la discussion. Si deux personnes ont des points de vue différents, il se peut que personne ne parvienne à convaincre qui que ce soit. Mais s'il y a trois personnes, c'est 2 :1. (plus facile à prendre la décision)	E_21

3	Je m'attendrais à un groupe de trois personnes ou plus. <u>Je pense qu'avec deux ou trois personnes, si l'un des coéquipiers n'est pas fiable, il y a plus à perdre.</u> Mais dans le cas d'un groupe de neuf personnes dont quatre ne viendraient pas, il resterait cinq personnes avec qui nous pouvons continuer à discuter et avancer notre projet et le risque serait moindre.	E_22
4	Je préférerais un groupe de 3 à 5 personnes, plus de personnes dans le groupe, on échange plus d'idées et cela m'aide davantage. Concernant un groupe en binôme, j'ai déjà travaillé avec un camarade de classe et nous avons convenu d'un rendez-vous pour en discuter, mais l'autre personne s'est trompé d'horaire et j'ai attendu une heure, puis notre réunion est tenue en ligne et nous avons chacun écrit notre propre partie, ce qui n'a pas très bien fonctionné. Mais si je travaille dans un groupe de trois personnes ou plus, je me sentirai mieux si j'ai au moins d'autres membres du groupe pour discuter et réaliser ce travail avec moi.	E_27

Les extraits ci-dessus nous montrent que le groupe en binôme et le groupe formés de trois ou plus d'étudiants ont, tous deux, leurs avantages et leurs limites.

L'estimation faite par les étudiants est que le groupe en binôme offrirait plus d'opportunités lors des échanges, faciliterait les contacts avec les partenaires, et réduirait les conflits et les contradictions au sein des groupes. Mais le travail en groupe de binôme augmente aussi le risque que la tâche et la coopération échouent. En cas de désaccord, les décisions ne pourront se prendre rapidement faute de trouver une majorité relative à deux en cas de litige, et cela risque d'affecter la progression de la discussion et d'en empêcher sa conclusion. De même, un manque d'effort de la part d'un des deux membres agira négativement sur la réalisation d'un objectif, et une compréhension non identique des instructions de l'enseignant par les deux membres aura pour conséquence l'échec de leur coopération.

En revanche, dans les groupes d'apprentissage constitués de trois personnes ou plus, les étudiants ont trouvé qu'il se sentaient plus à l'aise, que les relations étaient plus stables entre les membres du groupe, qu'il y avait plus d'idées à partager et plus de temps pour la réflexion, que les décisions étaient plus faciles à prendre et qu'il y avait moins de risques d'échec pour achever une mission. Cependant, certains étudiants ont estimé que si l'effectif du groupe était trop grand, il serait difficile d'y parvenir à un consensus et que chaque membre du groupe aurait moins d'occasions de s'exprimer. Dans les groupes de trois personnes ou plus, discuter sur un thème demande plus de temps, et certains membres du groupe risquent de s'écarter du sujet. Ou alors la discussion s'arrêtera faute de points de vue communs ou de compromis. Dans certains groupes, il arrive même que les personnes d'une même culture ne communiquent qu'entre elles et ignorent totalement les autres membres du groupe de cultures différentes.

TABLEAU 124- TABLEAU SYNTHÉTIQUE SUR LA PRÉFÉRENCE DU NOMBRE DE MEMBRES DANS UN GROUPE

	Extrait des répondants
Préférence pour le travail en binôme	Faciliter la communication, avoir plus d'opportunités pour communiquer (E03, E08, E23, E29, E24), moins de disputes, moins de conflits (E25), le résultat ne dépend que de deux personnes (E24), c'est plus pratique (E19)
	Dans un groupe de trois ou plus, difficile de parvenir à un consensus (E03, E08), moins de communications (E25), les personnes d'un même contexte culturel communiquent régulièrement et ignorent les membres de milieux culturels différents (E29), certains membres s'éloigneront du sujet ou la discussion deviendra silencieuse (E24). Certains membres ne font pas d'effort pendant la discussion et ont besoin de plus de temps pour communiquer (E19).
Préférence pour le travail à trois ou plus	Être à l'aise (E26), relation stable (E21), avoir plus de temps pour réfléchir ou pour constater les points de vue des autres (E21), plus facile de prendre des décisions (E21), réduction du risque d'échec (E22), plus d'idées à s'échanger (E27)
	Dans un groupe en binôme, risque accru d'échec du travail de groupe (E26, E22), les décisions ne peuvent pas être prises rapidement si les deux ne sont pas en accord (E21)

Il convient de noter ici que certains étudiants ont trouvé qu'il était difficile de parvenir à un consensus dans des groupes composés de trop de personnes, tandis que d'autres ont trouvé qu'il était plus facile de prendre des décisions dans des groupes de trois personnes ou plus, ce qui semble être deux points de vue contradictoires. Notre interrogation s'est alors portée sur la prise de décision dans un groupe composé de plusieurs personnes. La réponse a été que si un étudiant y jouait le rôle de leader, la chose semblait entendue faute de quoi, parvenir à un arrangement serait difficile à trouver au sein du groupe. Hormis l'effectif du groupe, les étudiants rencontrent-ils d'autres difficultés durant l'apprentissage coopératif en fonction des personnes avec lesquelles ils travaillent ? Lors des entretiens, 21 étudiants ont répondu à cette question et nous ont fait part des problèmes qu'ils avaient dû résoudre au cours de cet apprentissage (interculturel). Parmi eux, 7 étudiants avaient souvent coopéré avec des étudiants français, 7 avaient souvent coopéré avec des étudiants non-francophones, et 7 avaient choisi l'option « autre ».

TABLEAU 125- EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS AVANT RÉPONDU SUR LA DIFFICULTÉ DE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF OU DE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL SELON LA MODALITÉ DE MEMBRE DU GROUPE

V22N_ Avec qui faites-vous souvent de l'apprentissage coopératif ? /V12_ Difficultés de l'apprentissage coopératif (interculturel)

Modalités	Effectifs	% sur exprimés
1_ Avec les francophones ou les Français	7	60,0
2_ Avec des étudiants étrangers non-francophones d'une autre nationalité que la mienne	7	26,7
4_ Autre	7	13,3
Ensemble	21	100,0

TABLEAU 126- DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS TRAVAILLANT SOUVENT AVEC DES FRANCOPHONES OU DES FRANÇAIS DANS L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

1_ Avec les francophones ou les Français

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	<p>Quand il y a un déséquilibre dans le groupe, ou qu'il y a juste une personne qui a un niveau plus élevé que les autres, ou qu'il y a des gens qui ont un niveau beaucoup plus bas que les autres, ou qu'il n'y a pas une attente entre les étudiants, je pense que c'est embêtant, parce que c'est le professeur qui raconte ça. On peut trouver dans un cours presque individuel avec les étudiants qui participent, et les autres ils se mettent à côté, ils ne parlent pas. Là c'est mon cas, le premier cas qui m'arrive, c'est mon cours de chinois, et là, il y a une fille taiwanaise dans ma classe, elle était au lycée français, mais elle vient de Taiwan. C'est embêtant, parce qu'on est au niveau C1 en chinois, sauf qu'elle parle couramment le chinois, même si elle dit qu'elle ne parle pas bien. Elle comprend tout ce que le professeur dit, mais le reste, on ne comprend rien, du coup je ne suis pas le cours. Je pense que c'est ça, une différence très large au niveau, c'est embêtant pour les autres. Le professeur parle beaucoup dans la classe, ne parle qu'avec les filles chinoises, du coup je n'ai rien suivi. Parce que juste qu'ils se parlent, et moi, je n'ai rien compris.</p>	E_08
2	<p>Il y en a. Je pense qu'il est très difficile pour un étranger de trouver un groupe satisfaisant. J'ai été placée dans un groupe par mon professeur, et je me suis sentie très mal par rapport à cette coopération. Nous étions quatre dans le groupe, deux filles arabes qui étaient de bonnes amies, une africaine et moi. Je sentais que les deux (les filles arabes) parlaient toujours toutes seules, qu'elles parlaient très bien le français et qu'elles menaient les idées, y compris les idées sur le sujet. <u>Elles écoutaient et approuvaient les idées que nous proposions, mais elles ne les écrivaient pas dans notre document</u>. Nous n'avions pas de bonnes relations pour le travail en groupe. Je pense qu'il y a eu une certaine discrimination. Nous n'avons pas pu communiquer de manière égale. Le projet a été mené par elles (les deux arabes). Donc quand le fichier a finalement été déposé, elles ont fait la plupart du travail et ont obtenu une meilleure note. Elles ont signé chaque partie. Mais certaines parties ont été faites en coopération avec nous, mais elles n'ont signé que leurs propres noms. Nous n'en avons pas été informées et elles nous ont ignorées, ma camarade africaine et moi, et ont envoyé le travail directement à l'enseignant. De ce fait, la fille africaine était mécontente lorsqu'elle a reçu les commentaires de l'enseignant. Nous avons eu l'impression de ne pas avoir été traitées équitablement. C'était le professeur qui a attribué le groupe dans ce cours, mais je ne pense pas qu'il ait joué un rôle positif. C'était comme s'il avait simplement fini son travail et m'avait placée dans le groupe sans se soucier de savoir si le groupe me convenait. Lorsque j'ai essayé de changer de groupe à un stade ultérieur, il m'a dit que les autres groupes étaient complets ou sinon je devrais me déplacer dans une autre classe.</p>	E_26

3	La première chose à faire est de trouver des pairs (les membres de groupe) . Je pense qu'il est plus <u>difficile d'aller chercher des membres de groupe pour nous si on ne connaît personne</u> . J'ai aussi trouvé qu' il était plus évident le groupement des étudiants (africains avec africains, lyonnais avec lyonnais) ... envoyer un message sur Moodle. Je préférerais que le professeur attribue le groupe pour nous.	E_21
4	Les points négatifs... En groupe c'est difficile à faire comprendre les gens, de façon générale, le même niveau de compréhension du sujet . Par exemple, si moi j'ai dit une chemise bleue, tu vas penser à une chemise bleue, mais ça peut être en bleu royal, bleu clair, bleu foncé, mais moi j'ai (juste) la chemise bleue en tête, donc c'est plutôt le niveau de compréhension.	E_03
5	Tout d'abord, il était difficile en termes de langue . Lorsque je suis arrivée ici, <u>il ne s'agissait pas seulement de ne pas parler français, mais aussi de craindre de parler à des Français, et maintenant ça va mieux</u> . De plus, les cours en France se déroulent différemment de ceux dispensés en Chine . Par exemple, il est très rare de travailler en groupe sur un projet en Chine, alors qu'ici, il faut réaliser un gros projet en un semestre. Parfois, je rencontre des membres de groupe peu fiables qui choisissent ce cours comme non-noté, et qui ne prêtent donc pas beaucoup d'attention au travail, <u>ce qui me rend mal à l'aise puisque je dois faire tout le travail toute seule à ce moment-là même si je suis dans un groupe en binôme</u> . Mais je ne pense pas que cela ait quelque chose à voir avec la nationalité. J'ai expérimenté cette situation en Chine aussi. C'est principalement une question de personnes avec qui on travaille . Lorsque je suis arrivée en France, il m'arrivait de ne pas comprendre ce qui se passait et de ne pas savoir quoi faire. <u>S'il y a quatre personnes dans le groupe, il se peut que je ne pose pas de questions, mais s'il y a deux personnes dans le groupe, il est possible que j'ose poser des questions</u> .	E_29
6	Pourtant ce (le regroupement par les étudiants) n'est pas un bonus pour les étudiants étrangers même les étudiants chinois, puisque je crois qu'il existe une discrimination envers les étudiants chinois par les étudiants français . Enfin ce n'est pas vraiment de la discrimination, mais <u>ils pensent que les étudiants chinois ne maîtrisent pas bien le français. Les Chinois ne parlent pas le français ou on dit que les Chinois ne parlent pas le français authentique</u> . Par conséquent, les Chinois sont dans une situation isolée . Les étudiants chinois se regroupent entre eux. Mais dans le groupe entre les étudiants chinois, il existe quand même le problème . Je vous prends un exemple. Dans mon relevé de note, la moyenne est autour de 15. Mais j'ai une expérience de travail <u>avec les Chinois dont la compétence est relativement inférieure, et puis le résultat n'est pas idéal</u> . Pas comme ce que j'imaginai.	E_18
7	C'est au cours de ma première année en France, lorsque j'ai dû faire partie d'un groupe de Français, que j'ai ressenti les plus grandes difficultés . Par exemple, en Chine, pour réaliser un travail de groupe, nous nous mettions d'accord à l'avance pour effectuer des recherches, puis nous travaillions tous ensemble. <u>Mais ici en France, deux personnes (Français) faisaient la recherche en premier, et je me contentais d'attendre et de ne rien faire</u> . Je pouvais en fait consulter la littérature ou faire du travail supplémentaire, mais la plupart du temps, je les (les Français) regardais, et je n'étais pas très impliqué dans le groupe .	E_28

Nous pouvons tout d'abord remarquer, dans le tableau ci-dessus, que trois étudiants chinois (E18, E21, E26) ont indiqué que le processus de trouver un groupe avec qui ont se sentait bien pour travailler ensemble n'était pas simple, et que quatre étudiants chinois (E18, E21, E26, E28) ont eu le sentiment d'avoir été isolés, exclus voire discriminés dans leur groupe au point de ne pas avoir pu participer aux discussions de façon sereine.

Il est tout à fait normal qu'un étudiant étranger puisse être troublé, désorienté, et ce sentiment s'observe généralement au début d'un semestre, lorsque l'étudiant découvre sa classe et ses camarades. Notons que, dans les universités chinoises, les étudiants d'une même classe suivent généralement davantage de cours en commun, vivent dans des résidences universitaires sur un même campus, sont relativement plus proches les uns des autres, mais que les cours qu'ils suivent et qui pratiquent l'apprentissage coopératif y sont assez rares. Dans les classes universitaires françaises, en revanche, les étudiants sont relativement plus mobiles, et il peut donc être plus difficile pour les étudiants étrangers de nouer des relations avec les autres étudiants. L'apprentissage coopératif y est plus souvent utilisé, ce qui peut mettre les étudiants chinois mal à l'aise, surtout lorsqu'ils ont le sentiment d'être tenus à l'écart. Une étudiante bolivienne (E08) a mentionné le fait que certains étudiants, qui ont un niveau élevé en langue française, dominent la discussion dans leur groupe de sorte que ses condisciples d'un niveau plus faible se sentent rejetés et ce, d'autant plus que les différences de niveau en compétences linguistiques sont grandes au sein du groupe. Par conséquent, nous voyons bien que, dans l'apprentissage coopératif interculturel, bien que l'hétérogénéité soit inévitable, il nous faut signaler que, si cette hétérogénéité est trop importante, comme celle touchant aux compétences linguistiques au sein du groupe, elle pourrait gêner de certaine manière le bon déroulement de l'apprentissage coopératif interculturel, voire nuire à la motivation d'apprentissage des participants. Constatons aussi qu'un étudiant brésilien (E03) a constaté que la compréhension mutuelle était plus difficile dans l'apprentissage coopératif avec les Français.

TABLEAU 127- DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS TRAVAILLANT SOUVENT AVEC DES ÉTUDIANTS NON-FRANCOPHONES DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

2_ Avec des étudiants étrangers non-francophones d'une autre nationalité que la mienne

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Mais ça peut être un inconvénient comme je voulais dire tout à l'heure, si quelqu'un n'a pas le même niveau que toi, ou qu'il a mal compris le sujet, ou qu'il ne peut pas expliquer, s'exprimer, s'il ne comprend pas ou il est timide, ça dépend de la personnalité.	E_11
2	Mais en même temps, peut-être ça peut être un inconvénient, parce qu' il y a différents niveaux de compréhension , et tout ça avec quelqu'un peut-être plus lent que l'autre, ça prend plus de temps (pour comprendre).	E_10
3	En France ici, je ne connais pas très bien des gens, donc quand on me demande de travailler ensemble, en équipe, pour moi, c'est difficile , parce que... personnellement je n'aime pas parler ou faire des connaissances spécialement. Mais l'inconvénient, ce n'est pas confortable pour moi. Je t'ai dit, la manque de confort, parfois je déteste parler avec des gens. je voudrais qu'il me laisse seul. mais je dois le faire, parce que c'est obligatoire.	E_05

4	Quand il y a un désaccord, cela peut produire des choses très embarrassantes. Par exemple, dans notre classe, nous écrivons une synthèse. Un groupe est composé d'une fille chinoise et d'une fille étrangère. Peut-être à cause de leurs personnalités différentes, <u>l'une d'entre elles est particulièrement active et positive, mais l'autre est plus lente.</u> Nous, les Chinois, sommes lents, donc les deux personnes ne peuvent pas s'entendre, et plus tard elles se séparent et ne travaillent pas ensemble, ce qui conduira également à une relation maladroite.	E_12
5	Mais c'est plus difficile car on doit mettre en d'accord les uns et les autres. Mais parfois s'il y a de différentes sources, il est un peu difficile de me défendre, même si parfois je ne suis pas vraiment d'accord ou je sais bien que cette idée ce n'est pas très correct. Mais surtout ça dépend du sujet. Dans l'apprentissage coopératif, il y a certaines personnes qui n'aiment pas travailler dans le groupe. Ils ne font rien, et ils attendent le résultat. J'ai rencontré ça deux fois	E_13
6	Je ne pense pas qu'il y ait quelque chose de mal à cela, mais cela dépend de votre propre personnalité, si vous êtes prêt à communiquer avec les gens ou non.	E_14
7	Oui, parfois, mais je pense en fait que ce n'est pas très sérieux. Nous avons environ 10 étudiants chinois dans la classe, et une Colombienne, et c'est la seule étrangère, donc la plupart du temps tout le monde parle chinois. Cela dépend de la possibilité de s'asseoir à côté d'elle (Colombienne).	E_16

Parmi les étudiants qui travaillent souvent avec des étudiants non-francophones, trois (E05, E12, E13) ont rapporté des difficultés survenues à la suite d'un manque d'envie de coopérer venant de certains membres du groupe. Certains étudiants ont parlé d'incompréhension (E10, E11) et de désaccord (E12, E13) au sein de leur groupe, qui ont conduit à des propos maladroits et malencontreux de la part des uns et des autres. E11 et E14 ont estimé que les difficultés rencontrées dans leur apprentissage dépendaient des personnes avec lesquelles ils travaillaient. E16 a jugé que l'apprentissage coopératif n'était pas un processus sérieux pour apprendre puisque, dans sa classe où la majorité des étudiants venaient de Chine, ces derniers ne communiquaient, la plupart du temps, qu'en chinois.

TABLEAU 128- DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS QUI ONT CHOISI « AUTRE » DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL

4_Autre

Index	Libellé de la réponse	Identifiant
1	Par exemple, lorsque les autres membres de groupe viennent du même pays, je serais ignoré. Une fois, j'ai un camarade français qui m'a demandé si j'avais terminé mes devoirs et quand je les lui ai envoyés, il les a pris pour les siens et les a racontés aux autres étudiants. Je ne peux pas comprendre cette situation. Une autre fois, dans un groupe, nous étions quatre, tous français sauf moi, et je me sentais isolé dans ce groupe. Ils me demandaient souvent « à quoi penses-tu ? » après qu'ils avaient fini leur discussion. Dans d'autres groupes, ou dans des groupes avec peu de Français, tout allait bien.	E_23
2	Il y a encore pas mal de difficultés. Tout d'abord, la plupart des Français n'aiment pas du tout interagir avec des étrangers et on nous considère simplement comme un boulet. Dans les classes où j'ai travaillé avec <u>des Français</u> , j'ai constaté qu'ils préféraient coopérer et discuter uniquement avec les membre français, et qu'ils	E_24

	<p>avaient l'impression que les membres étrangers n'existaient pas du tout. Par exemple, dans un groupe, il y avait un Chinois, un Brésilien et deux Français. J'ai eu l'impression que <u>ces deux Français discutaient souvent entre eux, nous ignorant, moi et l'autre étudiant brésilien, en nous traitant comme si nous n'étions pas dans le groupe</u>, et ce n'était pas un cas particulier, <u>c'était un phénomène général</u>. Au début, les deux premières séances, j'essayais de suivre ou de participer même s'ils parlaient vite, mais s'ils continuaient à parler vite dans les séances suivantes, je n'en pouvais probablement plus. Mes camarades brésiliens et moi-même leur demandions ce que nous devions faire, puis nous le faisons nous-mêmes. <u>C'était démotivant et j'en ai tiré une leçon : à l'avenir, si je travaille en groupe en TD, j'essaierai d'être avec des étudiants étrangers et de ne pas me retrouver dans un groupe avec trop de Français.</u> J'ai déjà suivi un cours d'économie et travaillé en groupe avec des étudiants brésiliens, japonais, australiens et canadiens et nous n'avons eu aucune difficulté à travailler ensemble. Par ailleurs, on a l'impression que certains étudiants français sont trop paresseux. Le soir de la date limite, le professeur a dit que le devoir devait être rendu à 23 heures. Nous avons terminé notre propre partie. Il restait encore notre membre français qui n'avait pas terminé son travail, mais par contre il nous a demandé de lui envoyer notre travail. Il nous a promis de le déposer vers 10h50, mais finalement c'était déposé à 10h55. J'étais particulièrement en colère. Je n'avais jamais rencontré une telle situation auparavant. Parfois, ils ne comprenaient pas ce que nous disions et nous ne comprenions pas ce qu'ils disaient. Certains termes, par exemple capsule, au début je pensais que cela voulait dire capsule de café ou de médicament. J'ai demandé à mon camarade français et il n'a pas expliqué clairement. Il a dit qu'il y avait des diapositives, des documents, des images, mais je ne comprenais toujours pas, ce qui a conduit à des désaccords lorsque nous avons passé à l'étape suivante. Par exemple il m'a demandé d'aller enregistrer et j'ai dit que je ne comprenais pas, quel est le rapport avec les images, les diapositives, etc.</p>	
3	<p>Pas mal de difficultés. Nous avons un groupe de quatre, trois Chinois et une Nigérienne Normalement les Chinois ont l'habitude d'utiliser WeChat pour répondre et communiquer plus rapidement. Mais la fille nigérienne, dont les horaires de travail pouvaient être différents des nôtres, répondait tardivement à notre message sur WhatsApp, parfois après deux ou trois jours. Nous lui avons expliqué très clairement (tâches et consignes) et on parlait correctement le français, mais elle ne faisait toujours pas le travail. Elle ne voulait pas le faire mais ne nous avait pas prévenus. Pas de réponse, pas de réaction. La communication était très difficile. J'ai travaillé aussi avec les Français. Ils parlaient couramment et la discussion était très rapide et intense. Je ne pouvais pas intervenir. Ils attendaient que la discussion soit terminée et commençaient à m'attribuer des tâches. Parfois ils finissaient même ma partie. Je ne me suis pas sentie très impliquée dans le groupe, mais je pense que tout s'est bien passé, et au moins j'ai beaucoup appris, avec les Français.</p>	E_25
4	<p>Bien sûr, il y a des difficultés. La façon de penser ou de travailler entre les étrangers et les Chinois est très différente. Par exemple la conscience de travail en groupe. Pour moi, il y a des étudiants qui travaillent bien ensemble, <u>et d'autres qui sont vraiment individualistes, qui donnent la priorité à leur temps ou leurs affaires individuelles avant le groupe. Mais les Chinois, nous, peuvent avoir un esprit collectiviste, faire des sacrifices au nom du travail de groupe et ajuster notre emploi du temps.</u> Concernant la relation entre la prise de décision et la démocratie, pour les Chinois, la prise de décision est plus importante. Après une période de discussion, il doit y avoir une décision après la discussion. Alors que pour les Français, il est nécessaire de respecter l'opinion de chacun, ce qui entraînera un manque de consensus et le projet ne pourra pas avancer. Cela m'a étonné.</p>	E_06

5	Personnellement, je rencontre quelques difficultés à communiquer , mais pas vraiment. Prenons l'exemple des étudiants occidentaux. Ils sont peut-être plus confiants et parlent directement s'ils ont des questions, mais moi, en tant que Chinoise, j'ai l'habitude de réfléchir à deux fois avant d'agir. En raison de mon éducation familiale, je ne parlerai pas immédiatement lorsque j'ai une question, mais j'y réfléchirai pendant un certain temps. Le processus de formuler et d'organiser mes points de vue sera plus long. Par exemple, si le professeur pose une question en classe, il est possible que les étudiants occidentaux aient déjà leur propre opinion dans les 10 à 20 secondes, mais il se peut que je ne pense à une conclusion qu'au bout d'une demi-minute. C'est une question de processus de réflexion. Si j'ai un point de vue complet, je le développerai et le présenterai.	E_22
6	Je trouve difficile que l' on ne réponde pas aux messages ou qu'ils traînent en longueur . Je ne lui demande pas de me répondre sur le champ, mais à la fin de la journée, quand je n'ai pas de nouvelles, je suis très en colère, et je ne sais pas si c'est juste moi personnellement.	E_19
7	La première chose est la communication. <u>Si le niveau de compétence linguistique (expression orale) est limité</u> , il faut plus de temps pour communiquer, ce qui constitue un défi.	E_27

Sur les sept qui ont choisi l'option « autre », trois étudiants chinois (E22, E25, E27) ont estimé que la plus grande difficulté rencontrée dans l'apprentissage coopératif interculturel se trouvait au niveau de la communication. Les facteurs contribuant à ce problème incluent les différences de contextes culturels et éducatifs, de niveaux linguistiques et de méthodes de communication. Trois étudiants chinois (E23, E24, E25) se sont plaints de ne pas se sentir bien impliqués dans le groupe, avec cette impression d'être écartés sans raison des discussions, ce qui peut entraîner des interrogations (E24) et de mauvais rapports entre les membres du groupe. En plus, certains membres du groupe répondent tardivement aux messages (E19, E25), ne travaillent pas suffisamment (E24, E25), sont des obstacles au bon déroulement d'une coopération interculturelle. Concernant la collaboration avec les étudiants français ou francophones, E24 a estimé que le processus s'était relativement bien déroulé et qu'il avait rencontré peu de difficultés lorsqu'il était en apprentissage coopératif interculturel avec des étudiants non-francophones.

En raison du nombre relativement restreint d'entretiens que nous avons menés, et afin de garantir l'objectivité de notre étude, nous testerons cette hypothèse dans la section suivante à travers l'analyse des observations faites en cours.

Dans l'analyse ci-dessus, nous n'avons pu recueillir les points de vue des étudiants, qui ont régulièrement collaboré avec des étudiants étrangers non-francophones, sur les facteurs favorisant l'efficacité de l'apprentissage coopératif (interculturel), c'est pourquoi, nous allons

également explorer l'effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences en examinant les observations faites en cours.

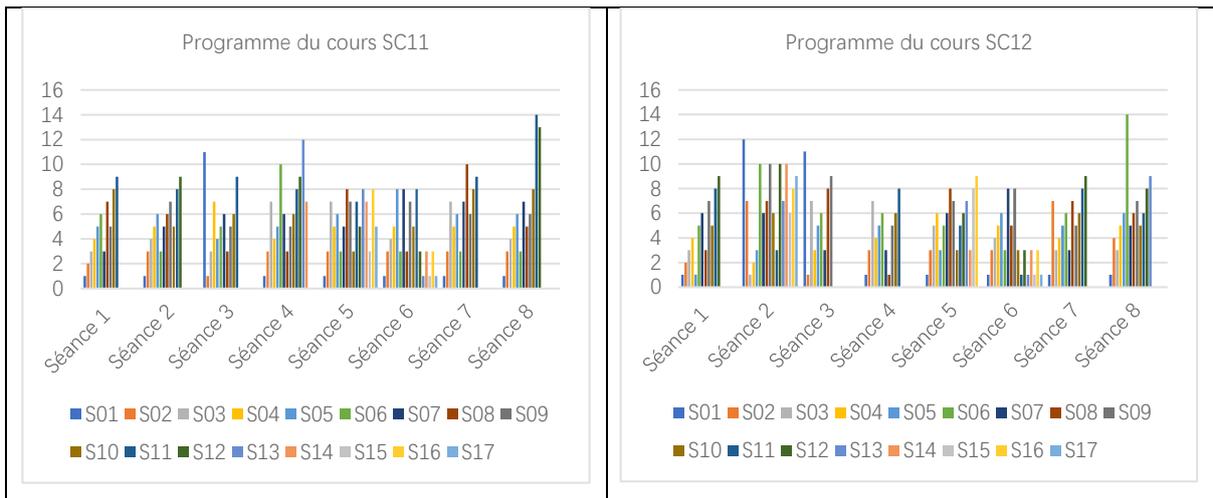
4.3. Analyse des données construites par l'enquête par observation

Pour compléter les réponses obtenues lors des entretiens, par exemple, celles à la question de savoir quels sont les facteurs qui stimulent l'efficacité de l'apprentissage coopératif lorsque le travail se fait avec des étudiants étrangers non-francophones, nous analyserons ce que nous avons observé dans les deux classes SC11 et SC12, en cours de langue.

Dans un premier temps, nous comparerons les profils de ces deux classes. Puis le comportement de l'enseignante, les activités organisées en cours, les interactions entre elle et les étudiants et celles entre les étudiants. Nous étudierons également les performances des étudiants en classe, comme leur assiduité, la prise de parole, etc. Nous analyserons, en plus, les performances des étudiants répartis en petits groupes (binôme, groupe de trois ou plus) en cours avec des étudiants non français, sur le plan de la fluidité et de la régularité des échanges, de même que sur le plan de l'ambiance de travail dans les groupes.

4.3.1. Contexte générale des classes SC11 et SC12 dans lesquels a été réalisée l'observation

Au CIEF, nous avons donc observé deux classes pendant 8 séances (16 leçons en tout) dans lesquelles l'enseignante s'était engagée, pour ses cours, à mener des activités pédagogiques différentes et variées (Voir la figure ci-dessous). Comme ces deux classes avaient la même enseignante, le contenu des cours était, peu ou prou, le même et, dans les deux classes, le nombre d'activités conduites par l'enseignante était largement cohérent dans la plupart des séances, comme le montre la figure ci-dessous (Voir la figure ci-dessous). Nous avons constaté que, sur le plan statistique, le temps passé à discuter dans les groupes, à interagir (étudiants entre eux et étudiants avec l'enseignante), dans la plupart des séances menées dans les deux classes, dépassaient, de plus de 50 %, le temps imparti (Voir la figure ci-dessous).



- 1= Introduction du sujet et explication des questions, des mots inconnus
 - 2= Laisser les étudiants relire des questions
 - 3= Écouter l'enregistrement
 - 4= Attribution des groupes par enseignante
 - 5= Discussions dans les groupes
 - 6= L'enseignante se déplace et répond aux questions
 - 7= Remarques et consignes de l'enseignante
 - 8= Interactions entre l'enseignante et des étudiants, compte rendu des réponses
 - 9= Conclusion
 - 10= Rédaction de la réponse individuellement
 - 11= Compte rendu du contrôle continu
 - 12=Expérience et méthode partagée
 - 13=Court métrage
 - 14= Consignes pour l'examen
- S01, S02...S08= Séquences

FIGURE 76- PROGRAMME DU COURS DANS LES DEUX CLASSES OBSERVÉES

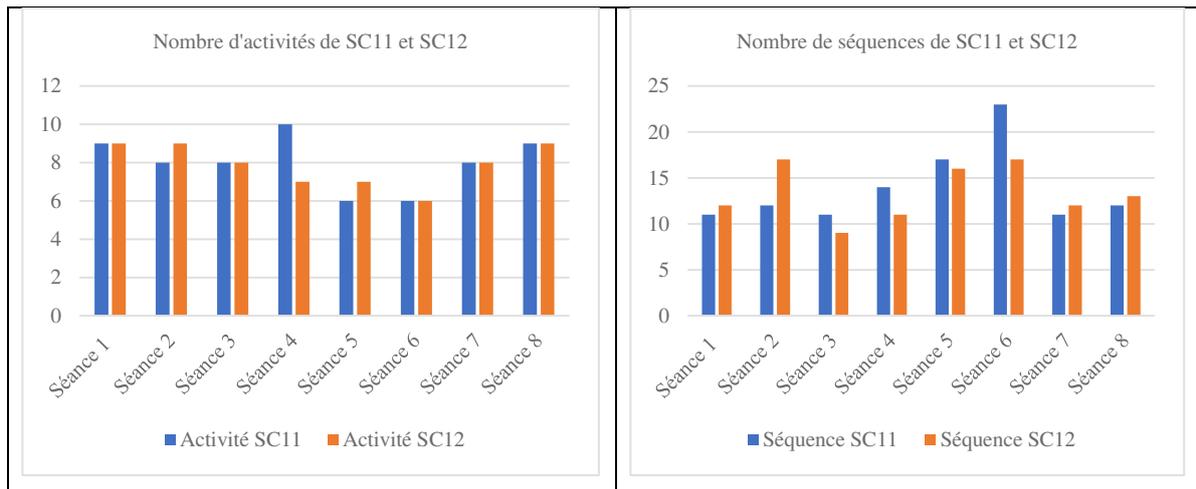


FIGURE 77- NOMBRE D'ACTIVITÉS ET NOMBRE DE SÉQUENCES DANS LES DEUX CLASSES OBSERVÉES

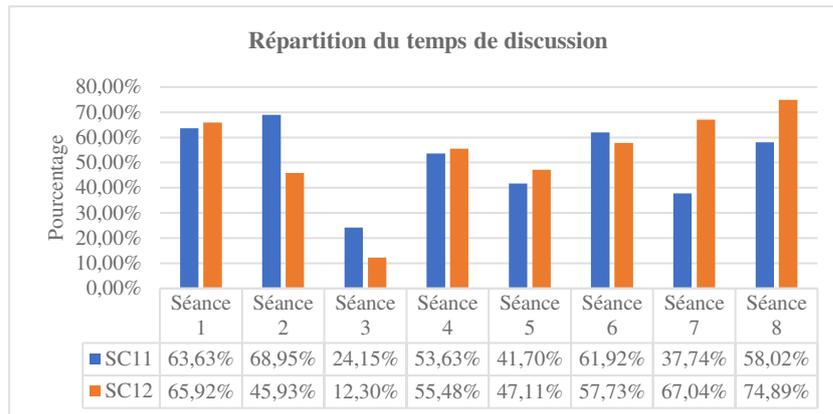


FIGURE 78- RÉPARTITION DU TEMPS DE DISCUSSION : ÉTUDIANT-ÉTUDIANT, ÉTUDIANT-ENSEIGNANTE

Nous avons analysé les deux classes SC11 et SC12. Seule la séance 1 a été prise pour exemple et analysée à l'aide du logiciel OKC2020.

Nous avons constaté que la classe SC11 était une classe hybride, avec beaucoup d'interactions entre l'enseignante et les étudiants. Dans les figures ci-dessous, l'axe horizontal représente le temps et l'évolution du comportement de l'enseignante, et l'axe vertical le temps et l'évolution du comportement des étudiants.

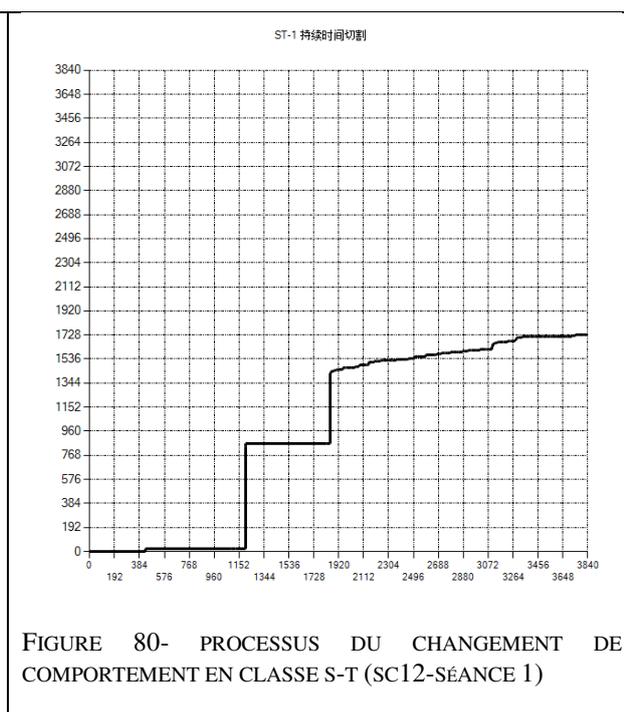
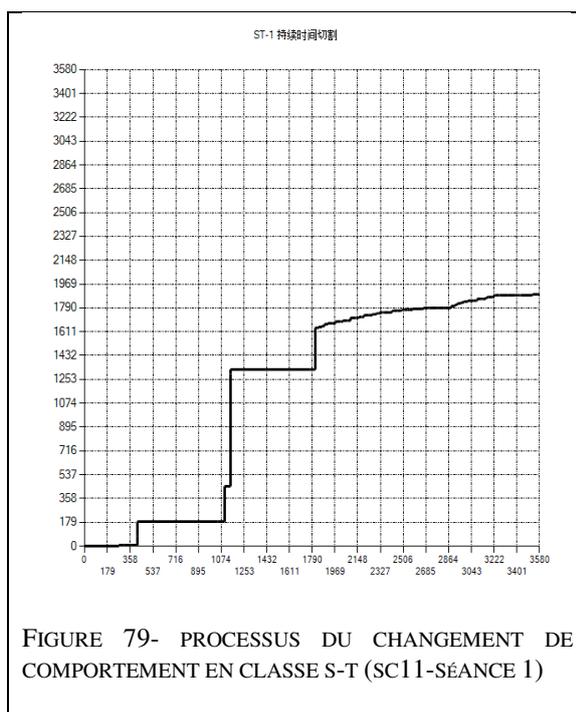
Durant la première partie de la séance, l'enseignante explique les mots, les expressions et le contexte de l'enregistrement avec peu d'interactions avec les étudiants. Durant la deuxième partie, les étudiants, ventilés dans des groupes, sont principalement impliqués dans des discussions, tandis que l'enseignante se déplace dans la classe et leur vient en aide. Les discussions de groupe se tenaient deux fois. La première fois était relativement longue et la seconde plus courte. Durant la troisième partie, l'enseignante avait demandé aux étudiants d'ajouter des informations en réponse à des questions posées à la fin de la séance.

Le diagramme de droite montre que la classe SC12 était également une classe hybride, avec les mêmes trois parties d'interactions entre les étudiants et l'enseignante tout au long des séances, mais était différente de la classe SC11 dans la première partie.

Nous voyons bien, dans la classe SC12, l'absence d'interactions entre l'enseignante et les étudiants. La deuxième et la troisième partie sont similaires à celles de la classe SC11. Durant la deuxième partie, les étudiants, dans leurs groupes, sont principalement impliqués dans des discussions, tandis que l'enseignante se déplace dans la classe et les épaula. Les discussions dans les groupes ont lieu, là aussi, deux fois, une première fois relativement longue

et une seconde fois plus courte. Durant la troisième partie, l'enseignante avait demandé aux étudiants d'ajouter des informations obtenues à des questions posées en fin de séance.

En comparant les deux classes, nous nous sommes rendu compte que le comportement des étudiants (les interactions, les discussions, etc.) prenait plus de temps en SC11 qu'en SC12, tandis qu'au contraire, le comportement de l'enseignante (les explications données, les interactions avec les étudiants, etc.) durait plus longtemps en SC12 qu'en SC11.



4.3.2. Performance des étudiants en classe

L'analyse ci-dessus a révélé de nombreuses similitudes entre les deux classes, à savoir même enseignante, même contenu de cours, classes hybrides avec des activités diversifiées. Dans la plupart des cours, les interactions entre les étudiants, et entre l'enseignante et les étudiants, ont dépassé la moitié du temps de la leçon.

Rappelons que l'analyse des réponses aux questions précédentes nous a permis de relever le lien fort entre les performances en classe des étudiants et leurs compétences communicatives langagières. Mais qu'en est-il des performances des étudiants en classe ? Quelles sont les similitudes et les différences entre les performances des étudiants des deux classes, SC11 et SC12 ? Nous mesurerons les performances des étudiants en classe en termes d'assiduité, de fréquence des interventions, de pourcentage de prise spontanée de la parole, de

pourcentage de réponses correctes, et en termes de comportement en classe c'est-à-dire interactions avec l'enseignante, interventions passives suite à des sollicitations de l'enseignante, interventions actives par des prises spontanées de la parole.

Après avoir observé le cours pendant près d'un semestre, nous avons constaté que les performances en classe des étudiants de SC12 étaient plus positives que celles des étudiants de SC11. Le tableau ci-dessous montre que l'assiduité des étudiants de SC12 est plus élevée que celle des étudiants de SC11. Et le taux de présence des étudiants de SC12 est généralement supérieur à 80 %.

TABLEAU 129- ASSIDUITÉ DES ÉTUDIANTS DANS LES CLASSES SC11 ET SC12

Taux de Présence (%)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
SC11	64,29	50,00	78,57	78,57	28,57	64,29	57,14	42,86
SC12	83,33	83,33	88,89	83,33	83,33	55,56	83,33	55,56

En outre, nous avons noté et comparé la fréquence de parole des étudiants dans chaque séance entre la classe SC11 et la classe SC12, à savoir la fréquence d'appels de l'enseignante, les nombres de fois où ils ont pris l'initiative de parler et de poser des questions, le nombre total de prises de parole et le nombre de réponses correctes.

Tout d'abord, en examinant la situation générale, nous observons que la fréquence d'être appelé par l'enseignante est plus élevée en SC11 et que les étudiants de cette classe ont posé davantage de questions à l'enseignante que ceux de SC12. Dans la classe SC12, nous pouvons observer, dans ce même tableau, que le nombre total d'interventions des étudiants, le nombre d'interventions initiées par les étudiants et le nombre de réponses correctes sont tous plus élevés que dans la classe SC11.

TABLEAU 130- INTERACTIONS DANS LES CLASSES SC11 ET SC12

Classes	Appels de l'enseignante	Paroles spontanées	Questions	Fréquence de paroles (total)	Réponses correctes
SC11	135	368	35	538	343
SC12	121	413	18	618	425

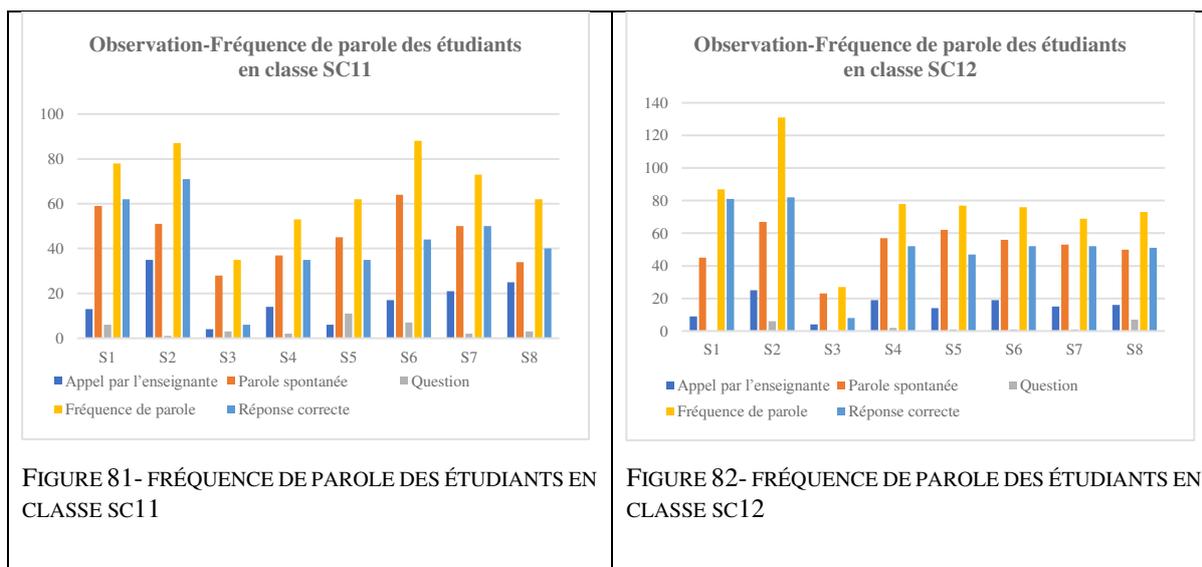
Les deux graphiques ci-dessous mettent en évidence les points suivants pour ces deux classes. Nous observons tout d'abord que le nombre total d'interventions des étudiants dans chaque leçon est plus ou moins le même, à l'exception des deuxième et quatrième leçons, soit

S2 et S4. Nous constatons ensuite que les étudiants de deux classes s'expriment moins souvent pendant la troisième séance S3.

En ce qui concerne la séance 2, la fréquence totale de parole des étudiants de SC12 est beaucoup plus élevée que celle des étudiants de SC11. Le nombre de fois où des étudiants se sont exprimés pour répondre, seul ou ensemble, à une question de l'enseignante, est de 32 en SC12, mais est nul en SC11. Il convient de noter que dans cette leçon (séance 2), l'enseignante avait demandé aux étudiants de SC12 de travailler seuls et non en groupe. Et nous voyons que les étudiants de SC12 ont eu plus d'échanges avec l'enseignante, en lui répondant de façon uniforme et spontanée, que les étudiants de SC11.

En séance 4, d'après le graphique ci-dessous, la fréquence totale de parole et la fréquence des prises spontanées de la parole des étudiants de SC12 étaient beaucoup plus élevées que celles des étudiants de SC11. Dans cette leçon, l'enseignante avait laissé les étudiants des deux classes travailler à leur guise, soit en petits groupes, soit seuls. En SC11, 6 étudiants présents sur 11, soit 54,54%, avaient choisi de s'engager dans l'apprentissage coopératif, tandis qu'en SC12, 12 étudiants présents sur 15, soit 80%, avaient eu envie d'apprendre en groupe. Nous pouvons noter que la classe SC12, dans laquelle les étudiants étaient plus disposés à apprendre en coopération, était la plus active, comme en témoignent les interactions plus nombreuses avec l'enseignante et les prises de parole plus dynamiques et naturelles durant la leçon.

Comme la séance 3 était la session du compte-rendu du contrôle continu et qu'elle était principalement basée sur des explications données par l'enseignante, nous avons remarqué le petit nombre d'étudiants des deux classes qui s'exprimaient dans ce type de cours. Cela indique que tout enseignant a également un rôle important à jouer dans les performances de ses étudiants. La variété des activités d'enseignement, les encouragements prodigués aux étudiants et les interactions de l'enseignant avec les étudiants sous forme de questions-réponses sont autant d'éléments qui influent sur les performances des étudiants en cours.



Nous avons de même constaté qu'à l'exception des deux premières séances, les étudiants de SC12 étaient plus enclins à s'exprimer que les étudiants de SC11 pendant le reste de la session. Cela correspond bien à ce que nous avons observé en classe, où nous avons trouvé une ambiance de travail plus animée en SC12 qu'en SC11. Les étudiants de SC12 étaient beaucoup plus capables de s'exprimer correctement en classe que ceux de SC11. Il convient de mentionner ici qu'en séance 2, nous avons constaté que les ratios de prise spontanée de la parole et des réponses correctes des étudiants en SC11 étaient respectivement plus élevés que ceux des étudiants en SC12. Nous pouvons donc aussi mesurer l'effet positif de l'apprentissage coopératif sur les performances des étudiants en classe.

TABLEAU 131- RATIOS DES PRISES SPONTANÉES DE LA PAROLE EN CLASSE

Fréquence de parole (spontanée) (%)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
SC11	75,64	58,62	80,00	69,81	72,58	72,73	68,49	54,84
SC12	51,72	51,15	85,19	73,08	80,52	73,68	76,81	68,49

TABLEAU 132- RATIOS DES RÉPONSES CORRECTES DES ÉTUDIANTS EN CLASSE

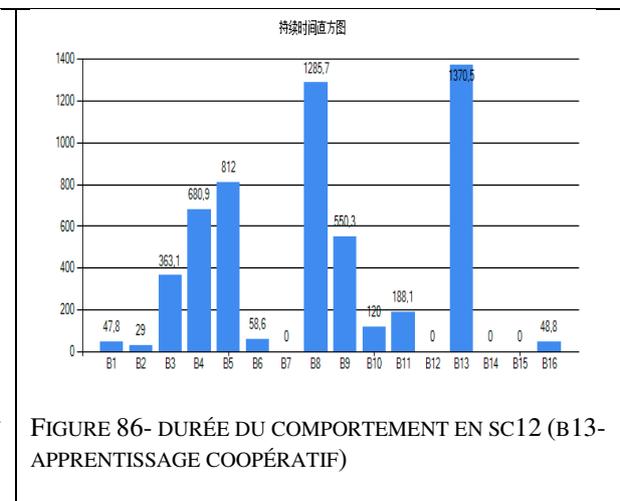
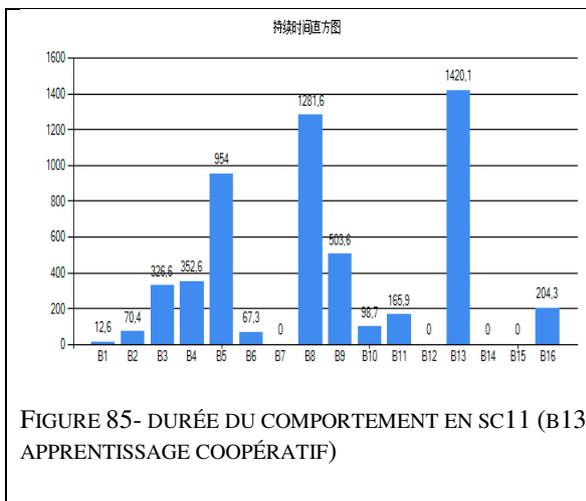
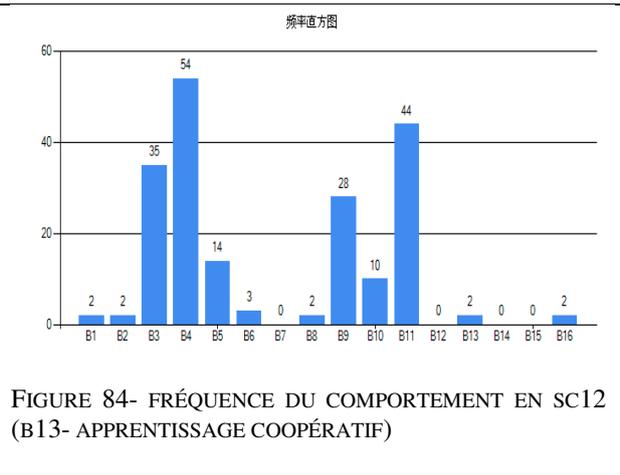
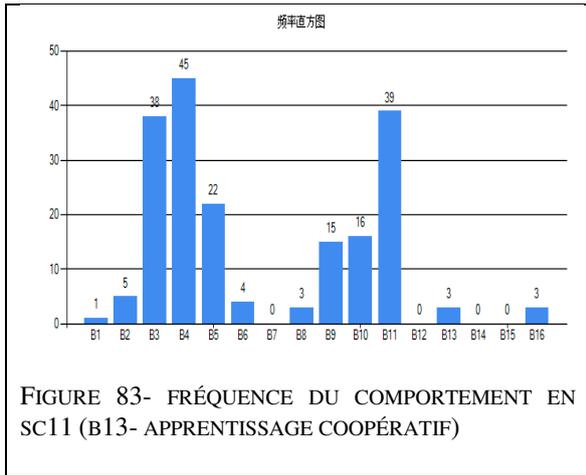
Réponses correctes (%)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
SC11	79,49%	81,61%	17,14%	66,04%	56,45%	50,00%	68,49%	64,52%
SC12	93,10%	62,60%	29,63%	66,67%	61,04%	68,42%	75,36%	69,86%

Après avoir observé 8 séances tout au long du semestre, et sur la base de notre analyse ci-dessus, nous pouvons dire que les étudiants du SC12 étaient plus disposés à s'engager dans l'apprentissage coopératif, qu'ils ont travaillé plus activement que ceux en SC11, et qu'ils ont répondu correctement aux questions dans une proportion plus élevée, ce qui est en accord avec

nos résultats de l'analyse des entretiens. L'apprentissage coopératif a donc un impact positif sur les performances des étudiants. Mais qu'en est-il du comportement des étudiants dans une séance ?

Prenons l'exemple de la première leçon. Le graphique 75 montre la fréquence du comportement de l'enseignante et de l'étudiant et le graphique 77 montre la durée de leur comportement en SC11. Les graphiques 76 et 78 donnent les mêmes informations pour l'enseignante mais en SC12. Ces graphiques nous montrent que dans ces deux classes, la durée de l'apprentissage coopératif (B13) est plus longue que celle des autres comportements pédagogiques. Les étudiants parlent plus souvent et plus longtemps de manière active (B10) que de manière passive (B11). En outre, les graphiques montrent aussi que l'enseignante ne se contente pas de faire un cours magistral (B5) en classe, mais qu'elle interagit avec les étudiants sous forme de questions (B4), en confirmant (B3), en modifiant et en complétant leurs réponses, ce qui témoigne d'une forme d'enseignement plus diversifiée.

Si nous comparons les deux classes, nous constatons qu'en SC12, les étudiants interagissaient plus fréquemment avec leur enseignante (B9) qu'en SC11, que les étudiants prenaient un peu plus souvent l'initiative de parler (B11) qu'en SC11 et qu'ils faisaient des déclarations passives, à la suite d'appels de l'enseignante (B10), moins fréquentes qu'en SC11. Cela montre également que les performances des étudiants en SC12 étaient relativement meilleures que celles des étudiants en SC11. Le comportement de l'enseignante ne différait pas significativement entre les deux classes. Par exemple, l'enseignant répétait les réponses des étudiants (B3), posait des questions (B4), et donnait des explications (B5). Globalement, pour la première séance dans les deux classes SC11 et SC12, nous pouvons noter que la durée et la fréquence des comportements propres de l'enseignante étaient largement identiques, tandis que les étudiants de SC12 interagissaient relativement plus avec leur enseignante.



4.3.3. Performance des étudiants dans le groupe

Dans cette section, nous analyserons les performances des étudiants en petits groupes par rapport aux données obtenues lors de nos observations en classe. Nous avons suivi en tout 16 groupes au cours de 8 séances, dont 10 binômes, 4 groupes de trois personnes et 2 groupes de quatre personnes.

TABLEAU 133- GROUPES D'OBSERVATION DANS LES CLASSES SC11 ET SC12

N		Nombre d'individus dans le groupe	Nationalité	Sexe	Niveau linguistique	Séance
1	SC11	2	Iran+Chine	F+H	Sup+Inf	S1
2	SC12	2	Tunisie+Colombie	F+H	2 Inter	S1
3	SC11	3	1 USA+2 Chine	3F	S+Inter+Inf	S2
4	SC11	3	1 USA+2 Chine	1F+2H	S+2 Inf	S3
5	SC12	2	Canada+USA	2F	2 Inter	S3
6	SC11	2	Iran+Brésil	F+H	2 Sup	S4
7	SC12	2	Tunisie+USA	2F	2 Inter	S4
8	SC11	2	2USA	F+H	2 Sup	S5
9	SC12	4	1Colombie+1USA+1Chine+1Ukraine	3F+1H	3Inter+1Inf	S5
10	SC11	3	1USA+1Brésil+1Chine	1F+2H	2S+1 Inf	S6
11	SC12	4	2USA+1Canada+1Bolivie	4F	1Sup+3Inter	S6
12	SC11	2	Russe+Chine	2F	2 Inter	S7
13	SC12	2	Chine+Indonésie	F+H	2 Inferieurs	S7
14	SC11	2	Chine+Russie	2F	Inter+Inf	S8
15	SC11	2	USA+Chine	2F	Sup+Inter	S8
16	SC12	3	1USA+1Colombie+1Tunisie	2F+1H	3 Inter	S8

Sup=Supérieur ; Inter=Intermédiaire ; Inf=Inférieur

Lors des observations de groupe, nous utilisons un magnétophone pour enregistrer les conversations des étudiants durant les discussions de groupe, et nous avons également noté des faits particuliers qui se sont produits dans le groupe et les avons enregistrés dans le journal de bord. Nous avons ensuite transcrit les enregistrements et les avons résumés dans une grille d'observations, sur la base des données obtenues.

En lien avec l'analyse précédente des entretiens, nous avons constaté que les étudiants percevaient la cohérence des discussions au sein de leur groupe, la capacité à mener à bien les tâches d'apprentissage, la continuité des interactions et la participation active des membres du groupe comme indicateurs d'un travail de groupe réussi.

A travers cette analyse, nous voulons comprendre exactement quels sont les facteurs qui affectent l'efficacité de l'apprentissage coopératif interculturel dans une classe de langue composée d'étudiants non-francophones, et nous analyserons cela avec les variables de la taille du groupe, de la nationalité et du sexe des membres, du niveau en langue française des membres, de la présence ou non d'un leader dans le groupe, etc.

4.3.3.1. Groupe 1 observé (Groupe en binôme : SC11-E2 et E8)

TABLEAU 134- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 1

Classe, séance, date :	SC11, S1, 04-03-2019	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Métier dans le futur	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	HLM, Compagnon du devoir, les différents métaphores	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	Non	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	4 étudiants + 5 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	4	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	2	
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupal)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie...)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échanges intergroupes)	<input checked="" type="checkbox"/> 2	
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignante a énoncé la consigne de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]		<input checked="" type="checkbox"/>
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]	<input checked="" type="checkbox"/>	

Le premier groupe était un binôme composé d'une étudiante iranienne E2 et d'un étudiant chinois E8, dont les niveaux en langue française étaient respectivement supérieurs et intermédiaires.

Comme nous étions au début du trimestre, l'attribution du groupe s'est faite avec l'aide de l'enseignante. Nous pouvons découvrir les informations sur leur travail dans le tableau ci-dessous. La discussion dans le groupe a été continue et cohérente, et ce groupe a accompli

toutes les tâches proposées par l'enseignante. Une bonne atmosphère de coopération régnait en son sein, et les deux membres du groupe ont été capables de s'encourager et de s'entraider. Nous n'avons relevé ni longs silences ni interruptions de la parole. Notons aussi qu'il y a eu à deux reprises un échange intergroupe.

Comportement des étudiants

TABLEAU 135- COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 1

T	SC11-E2	SC11-E8
Genre	F	H
Pays d'origine	Iran	Chine
Langue maternelle	Persan (Farsi)	Chinois
Niveau de compétence linguistique	Supérieur	Intermédiaire
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	non	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	<input checked="" type="checkbox"/> [1]
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	non
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	37+8	32+8
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	12/74	3/74
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	10/12	1/3
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	7/12	2/3

Le tableau ci-dessus montre que les deux étudiants, E2 et E8, ont participé activement à la discussion, qu'ils ont écouté attentivement le discours de l'autre et qu'ils ont donné leur avis au bon moment. Le nombre de paroles prononcées par les deux étudiants était pratiquement égal, ce qui signifie que la discussion entre eux a été efficace et qu'ils ont pu

obtenir un bon retour d'informations. Nous avons également constaté que la fille iranienne E2, dont le niveau en langue française était supérieur, utilisait, au cours de la discussion, la langue anglaise ainsi que des gestes pour expliquer le vocabulaire au garçon chinois E8 dont le niveau en langue française était intermédiaire, ce qui améliorait leur compréhension réciproque.

Tout au long du processus d'apprentissage coopératif, la tâche d'apprentissage est bidirectionnelle et non unidirectionnelle. En plus, les deux étudiants impliqués dans l'apprentissage coopératif interculturel différaient en termes de niveau en langue française, de capacités cognitives et de contexte culturel, de sorte qu'il existait un déficit d'informations entre eux. Mais la fille iranienne offrait si besoin des feedbacks sur les propos de son condisciple chinois par une communication verbale et gestuelle, ce qui rendait leurs échanges interculturels naturels et authentiques.

Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières

TABLEAU 136- EXTRAIT 1 DE GROUPE 1 (COMPÉTENCE LINGUISTIQUE)

Ils continuent la discussion (26m54s)
 E8 : (Pour la question 4), *quelle est la règle... je pense... le mémoire et la maîtrise.*
 E2 : *C'est « minetique », mémoire et maîtrise, en fait j'écris exactement ce que j'ai écouté, ça je ne sais pas. (Elle indique « minitrice »)*
 E8 : *C'est quoi « minitrice » ?*
 E2 : *Je n'ai pas bien écouté. Mais c'est trop probable que je me trompe.*
 E8 : *Moi aussi.*

Le processus d'apprentissage coopératif pour deux étrangers est un processus à double sens, comparé au travail avec un Français qui vous donne directement le mot cherché. Deviner le mot ou l'expression favorise la réflexion et la mise en relation du vocabulaire entendu avec des connaissances antérieures, rendant ainsi plus profondes la mise en mémoire et la compréhension du nouveau mot. Toutefois, il peut arriver que les deux personnes ne parviennent pas à se mettre d'accord ou qu'elles commettent, toutes deux, des erreurs.

TABLEAU 137- EXTRAIT 2 DU GROUPE 1 (COMPÉTENCES STRATÉGIQUES)

<p>E8 : « <i>Minutisme</i> » peut-être ? Et puis, qu'est-ce que cela provoque chez lui ? ces deux questions. (28m15s) E2 : Je pense que c'était l'école qui servait à des ouvriers, je me rappelle... il a dit tout le temps : « Quand on était à l'école, il y a toujours des gens parlent des ouvriers. », et après, c'est un système. Il a sorti de sa cage d'escalier, par exemple pour voir la France, des gens. E8 : Exactement, mais je ne comprends pas très clairement, c'est quoi l'escalier ? E2 : Le mot escalier, tu comprends ? E8 : Oui, non, non. E2 : Non. En fait, je suis apprenante, je ne suis pas prof. Tu parles anglais ? E8 : Non, on parle le français, c'est bon.</p>
--

Au sein du binôme, quand survenait un problème, la fille iranienne E2, dont le niveau en langue française était le plus élevé, essayait d'expliquer les mots ou les expressions non comprises au garçon chinois E8, dont le niveau était relativement plus bas, en citant le texte d'origine qu'elle avait entendu et en donnant des exemples spécifiques. Mais le garçon chinois E8 ne réussissait pas toujours à la comprendre en raison d'un manque de vocabulaire. E2 tentait alors de lui expliquer en langue anglaise, ce que E8 refusait systématiquement, préférant que le problème se résolve en langue française. E8 écoutait toujours attentivement ce que lui disait la fille iranienne qui s'évertuait à adapter sa façon de l'aider en fonction des situations.

TABLEAU 138- EXTRAIT 3 DU GROUPE 1 (COMPÉTENCE STRATÉGIQUE)

<p>E8 : <i>Lâcher les mains</i> ? (33m29s) E2: <i>Lâcher, c'est comme... let it go.</i> (E2 explique le mot « lâcher » en faisant le geste.) (33m40s)</p>
--

Dans cette séquence, la fille iranienne E2 explique, d'un geste le vocabulaire directement en langue anglaise, ce qui montre l'importance de la communication non-verbale dans les interactions et rend la compréhension plus simple et plus rapide. De plus, E2 explique à E8 le sens du mot « lâcher » immédiatement en langue anglaise, ce qui lui permet de renforcer la mémorisation du vocabulaire.

L'analyse ci-dessus nous rappelle une composante de la compétence communicative proposée par Canale & Swain en 1980, à savoir la compétence stratégique qui est l'aptitude à compenser les interruptions de la communication et le manque de compétence grammaticale (Canale & Swain, 1980b; Whyte, 2019). Les expériences et les contextes culturels différents rend la communication interculturelle plus difficile et, par conséquent, le rôle de la compétence stratégique, est particulièrement important. La fille iranienne E2 utilisait la langue anglaise et la gestuelle dans ses explications au garçon chinois E8 afin de partager des informations et d'améliorer leur compréhension mutuelle, ce qui les a aidés à communiquer avec succès lors de leur apprentissage coopératif interculturel.

TABLEAU 139- EXTRAIT 4 DU GROUPE 1 (COMPÉTENCES STRATÉGIQUES)

<p>E8 commence à lire la question pour engager la discussion</p> <p>E2 : <i>Qu'est-ce que t'as écrit ?</i></p> <p>E8 : <i>Comment pour aller au-delà de...des limites, j'ai écrit... juste (ce que) j'ai écouté.</i></p> <p>E2 : <i>Moi, j'ai entendu les limites, alors... là c'était avec la question de sa mère. J'ai entendu flash-back, après l'image importe, et puis la cage d'escalier. En fait, après ce sont des mots clés. Si t'as des questions je peux expliquer.</i></p> <p>E8 : <i>Oui.</i></p> <p>E2 : <i>Alors troisième, ... sera que ça. Sa mère a dit de regarder dans la route, il faut que tu le mettes en limite.</i></p> <p>E8 : <i>Le judo ?</i></p> <p>E2 : <i>Tu fais la limite en plus. Il a parlé de flamme, ... violence, ... franc.</i></p> <p>E8 : <i>Flamme, oui.</i></p> <p>E2 : <i>Il a essayé d'apprendre le judo.</i></p> <p>E8 : <i>Oui, essayé d'apprendre le judo mais pas encore participé à limite...</i></p> <p>E2 : <i>Non. Après ils ont parlé de trois règles. Mimétique, mémoire et maîtrise, et Il se sent plus en confiance.</i></p> <p>E8 : <i>Après qu'il a réfléchi à ces trois règles, il devient plus confiant, plus fort.</i></p> <p>E2 : <i>Voilà, c'est bien, tu comprends bien. Alors on a déjà parlé de 5, on a manqué le 6. Et pour la 6, il a dit « marine ».</i></p> <p>E8 : <i>Marine</i></p>
--

Dans ce passage de la conversation, le garçon chinois E8 prend l'initiative, commence à lire les questions, et la coopération s'améliore progressivement. Les deux étudiants E2 et E8 commencent à associer leurs réponses après la deuxième écoute. La fille iranienne E2 mène la discussion, mais E8 ne se contente pas de reprendre les réponses de E2. Il les clarifie et les complète également. Au cours de cette discussion, E2 se concentre davantage sur les sentiments et les réactions de E8. Elle encourage E8 lui disant « si t'as des questions, je peux expliquer », « voilà, c'est bien, tu comprends ».

Nous pouvons constater que l'apprentissage coopératif interculturel entraîne une plus grande interaction entre les membres du groupe, qui s'aident et s'encouragent mutuellement. L'étudiant, dans le groupe, ressent une plus grande estime de soi et est mieux accepté par ses condisciples, ce qui le motive davantage dans son travail et augmente plus rapidement son niveau de réussite (Deutsch, 1949).

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 140- EXTRAIT 5 DU GROUPE 1

<p>Le professeur circule dans la classe, après la discussion avec E4, le professeur demande : P : Donc vous avez bien entendu l'expression la « cage d'escalier » ? (25m51s, discussion intergroupe, incitée par professeur) E2 : <i>En fait, j'ai entendu « trois cages » d'escalier.</i> E4 : A, B, C. P : Donc il y a trois cages d'escaliers. E8 : <i>J'ai entendu que « Tu peux faire le premier, après le deuxième et le troisième », et là qu'est-ce qu'on va faire après ?</i></p> <p>P : Les trois cages correspondent à quoi ? (Le professeur demande aux étudiants.) E2(a) : <i>A un niveau scolaire ?</i></p> <p>E8 : <i>C'est quoi ici, l'escalier ?</i> (26m24s) E2 : <i>en fait il a parlé de trois escaliers.</i> (Elle explique à E8)</p> <p>P : Non. Si ça correspond à une cage d'escalier, ça correspond à quoi, un escalier ? E4(a) : <i>Les étages de la vie ?</i> P : Non. Vous réécoutez.</p>
--

Dans cette séquence, nous voyons que l'enseignante a initié une discussion intergroupe, afin que les étudiants puissent se compléter mutuellement les réponses. Dans les cours de langue que nous avons observés, les groupes n'étaient pas en compétition, ce qui autorisait les discussions intergroupes. Mais il existe toujours des contraintes pour la discussion entre deux groupes. Il est donc nécessaire d'en identifier les difficultés et d'en discuter avec les groupes afin de mettre en commun les idées. Dans ce processus, l'enseignante ne donne pas de réponses directes, mais préfère guider les étudiants pas à pas en leur posant des questions. Enfin, les étudiants sont sollicités à trouver les réponses lors d'une deuxième écoute.

Échanges intergroupes

TABLEAU 141- EXTRAIT 6 DU GROUPE 1 (ÉCHANGES INTERGROUPE)

<p>E8 continue à lire la question suivante (35m50s) E2 : <i>Pourquoi on n'a pas utilisé ces trois clés, ce qu'on a dit ?</i> (Elle demande prof en ignorant E8) P : <i>Il faut les utiliser quelques parts. Elles correspondent aux trois questions.</i> E2 : <i>Oui, en fait c'est « egor » oui « rigueur » ?</i></p> <p>E4 : Rigueur. (Discussion intergroupe) P : <i>Ecor c'est votre voisin.</i> (Nom d'un étudiant E5) E4 : Ça c'est la première clé. E2 : <i>J'ai entendu rigueur, engagement, et...</i> P : <i>Je pense que vous avez entendu Ecor, parce qu'il y a E5 dans la classe.</i> E5 : Rigueur, engagement et régularité. E2 : <i>Merci.</i> (36m23s)</p>
--

Cette partie conduit à un dialogue entre l'enseignante et les étudiants, puis à une discussion intergroupe spontanée. Le garçon chinois E8 lit une question pour susciter une discussion, mais il est directement ignoré par la fille iranienne E2, qui pose directement une question à l'enseignante au lieu de discuter avec E8. Les membres du groupe d'à côté, E4(américain) et E5(russe), ont respectivement donné leurs réponses qui ont été ajoutés. Comparativement, le niveau de E8 ne semble que légèrement inférieur à celui de E2. La fille iranienne E2 choisit en général de s'adresser directement à l'enseignante ou aux membres du groupe d'à côté lorsqu'elle rencontre un problème (le niveau de E4 est relativement élevé dans la classe, celui de E5 est comparable à celui de E2).

Normalement, les étudiants ayant de meilleures compétences linguistiques sont également plus susceptibles de former des groupes ou d'échanger avec des étudiants ayant également de bons résultats. Lorsque des problèmes surviennent, les deux membres observés de groupe ne sont pas en mesure de se comprendre, de se faire confiance et de communiquer clairement et correctement.

4.3.3.2. Groupe 2 observé (Groupe en binôme : SC12-E12 et E10)

TABEAU 142- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 2

Classe, séance, date :	SC12, Séance 1, 04-03-2019	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Métier dans le futur	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	HLM, Compagnon du devoir, les différentes métaphores	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	Non	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	6 étudiants + 9 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	25	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	2	
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupe)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie...)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échanges intergroupes)		<input checked="" type="checkbox"/>

L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]	<input checked="" type="checkbox"/> [Français]	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.		<input checked="" type="checkbox"/>
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]	<input checked="" type="checkbox"/>	

Le deuxième groupe était un binôme composé d'une étudiante tunisienne E12 et d'un étudiant colombien E10. Leurs niveaux en langue française étaient intermédiaires. Nous pouvons lire les informations sur leur travail dans le tableau ci-dessus. La discussion y a été continue et cohérente. Ce binôme a accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante. Il y avait une bonne ambiance de coopération au sein de ce binôme et les deux étudiants étaient capables de s'encourager et de s'entraider. Aucun longs silences dans le groupe ni d'interruptions de la parole n'ont été relevés. En outre, leurs interactions se sont prolongées au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. Nous n'avons pas observé d'échanges intergroupes dans ce groupe.

Comportement des étudiants

TABLEAU 143- COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 2

Éléments observables	SC12-E12	SC12-E10
Genre	F	H
Pays d'origine	Tunisie	Colombie
Langue maternelle	Arabe	Espagnol
Niveau de compétence linguistique	Intermédiaire	Intermédiaire
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui

L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	non
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	46+22	47+24
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	9/87	15/87
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	9/9	15/15
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	9/9	12/15

Nous voyons dans le tableau ci-dessus que les deux étudiants ont pu participer activement à la discussion, qu'ils écoutaient attentivement ce que disait leur binôme et qu'ils donnaient leur avis au moment opportun. Ils se sentaient à l'aise au sein du groupe. Le nombre de prises de parole par les deux étudiants était pratiquement le même, ce qui signifie que la discussion entre les deux étudiants a été efficace et qu'ils ont pu obtenir un retour d'informations en temps voulu. Cependant, nous avons pu constater également que dans ce groupe, à cause de l'accent de la fille tunisienne E12, son partenaire colombien E10 avait parfois des difficultés à comprendre ce qu'elle voulait exprimer.

Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières

TABLEAU 144- EXTRAIT 1 DU GROUPE 2 (COMPÉTENCES LINGUISTIQUES)

<p>E10 : <i>Il a marqué 70 quartiers, quelque chose, mais je n'ai pas marqué. Auto-scolarité, restauration, violence, c'est tout ce que j'ai écrit, en fait. Et puis, faites un compte-rendu précis.</i> (Question 3)</p> <p>E12 : <i>Moi, j'ai raté.</i></p> <p>E10 : <i>Moi, j'ai l'adresse et la cage d'escalier, je ne sais même pas ce que ça veut dire, en fait. Rupture de scolarité et frustration et violence. Il nous en manque encore beaucoup, je pense.</i></p> <p>E10 : (Question 4) <i>La règle alors...</i></p> <p>E12 : <i>Règle, les trois... « mémotisme », mémoire et maîtrise.</i> (E10 dit sa réponse en même temps)</p> <p>E10 : <i>Attends, j'ai note mais je me rappelle plus. Est-ce que vous pouvez répéter s'il vous plaît ?</i></p> <p>E12 : <i>Règle des trois, il s'appelle. Alors « mémotisme », mémoire et maîtrise.</i></p> <p>E10 : <i>« mémotisme » ou « mimétisme » ?</i> (Il regarde la réponse de E12, et corrige sa réponse « memotisme ») (33m40s)</p>
--

La discussion entre les deux a été rapide et efficace. En réponse à la troisième question, E12, la fille tunisienne, a dit « j'ai raté », puis son partenaire colombien E10 a partagé avec elle

ce qu'il avait entendu, ce qui, bien que confus, les ont aidés à mieux comprendre ensemble le contenu de l'enregistrement. Pour la quatrième question, E12 et E10 ont entendu le même mot mais l'ont écrit différemment, E10 a en fait bien entendu « mimétisme » mais il ne s'est pas tenu à sa réponse et l'a remplacée par « mémotisme » que E12 avait entendu.

Lorsque des étudiants non francophones travaillent en coopération, et que leurs niveaux en langue française sont les mêmes, cela peut avoir un impact sur les résultats de leur apprentissage en raison des limites de leurs niveaux, par exemple en n'étant pas sûrs de leurs réponses et en les modifiant, ou en étant induits en erreur par les autres membres du groupe. Il est important que l'enseignant, en se déplaçant dans la classe, soit en mesure de suivre la discussion des étudiants, de repérer et de corriger leurs erreurs, et de répondre aussitôt à leurs questions.

TABLEAU 145- EXTRAIT 2 DU GROUPE 2 (COMPÉTENCES LINGUISTIQUES)

<p>E10 : <i>Il est fier d'être comme ça, avec ses trois clés. Il part en voyage et découvre la France. Il accepte la frustration.</i></p> <p>E12 : <i>Oui j'ai écrit ça, accepter certaines frestations...</i></p> <p>E10 : <i>Frustration.</i> (36m09s)</p>
--

La fille tunisienne E12 a mal prononcé le mot « frustration », et E10 l'a rapidement reprise. Dans l'apprentissage coopératif interculturel, les membres sont en mesure de signaler et de corriger les erreurs de façon immédiate et efficace, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement traditionnel, c'est-à-dire dirigé par l'enseignant.

TABLEAU 146- EXTRAIT 3 DU GROUPE 2 (COMPÉTENCES LINGUISTIQUES)

<p>E12 : <i>En fait, la troisième question, on a répondu les autres, non ? pour décrire le lieu de vie.</i> (55m45s)</p> <p>E10 : <i>Ah oui, c'était dans les années 70,</i></p> <p>E12 : <i>70 en H.L.M.,</i></p> <p>E10 : <i>HLM oui.</i></p> <p>E12 : <i>Univers avec les escaliers, avec la scolarité, la frustration, la violence,</i></p> <p>E10 : <i>Et la flamme toxique. Il y a la frustration, la violence et la flamme toxique. Sa maman lui conseille de ne pas être dans la rue, sinon faire du sport comme le judo.</i></p> <p>E12 : <i>D'accord, le judo c'est faire la porte de... ? faire des codes ?</i></p> <p>E10 : <i>Ah, oui il a compris il y avait des codes, la règle de 3 M.</i></p> <p>E12 : <i>Qu'il faut respecter.</i></p> <p>E10 : <i>Et ce n'était pas « mémotisme », c'était mimétisme. Je te jure que j'ai compris ça.</i></p> <p>E12 : <i>Nous, qu'est-ce qu'on a dit tout à l'heure ?</i></p> <p>E10 : <i>Tu avais dit « Mémotisme ».</i></p> <p>E12 : <i>Donc c'est mimétisme.</i></p> <p>E10 : <i>C'est mimétisme, mémoire et maîtrise. A cause de ça, il reprend la confiance, il devient plus fort, plus grand. Et ces sens par attacher à l'univers des petits et des grands.</i> (57m40s)</p>
--

Dans le deuxième tour de discussion, nous pouvons voir que les deux étudiants étaient concentrés et ciblaient des questions ou des points qu'ils n'avaient pas retenus avant dans leur discussion. Cette fois, ils ont seulement révisé ce qui posait problème dans la discussion précédente ou complété des réponses. Le garçon colombien E10 est resté en retrait dans la discussion mais a insisté sur la liberté de sa propre pensée, par exemple quand, dans la discussion précédente, il avait changé sa réponse initiale « mimétisme » en « mémotisme ». Mais cette fois, après confirmation, il a fermement insisté sur propre réponse.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 147- EXTRAIT 4 DU GROUPE 2 (RÔLE DE L'ENSEIGNANTE)

<p>E12 : <i>Et il a accepté de lâcher la main pour avancer.</i> (36m53s) E10 : <i>Il a accepté de lâcher la main du passé, oui, sa plus grande fierté, en fait. Et on a aussi une projection militaire. On peut mettre aussi le sens de l'honneur, la « loyauté » et le regard du sacrifice.</i> E12 : <i>le sens de l'horreur ?</i> E10 : <i>De l'horreur.</i> P : <i>Comment on écrit « loyauté », là ? (Elle demande E12).</i> (37m26s) E12 : <i>Loyété ?</i> P : <i>Non, loyauté (le prof répète la prononciation)</i> E12 : <i>D'accord.</i> P : <i>Et avant il prend le sens de quoi ?</i> E10 : <i>Sens de l'honneur</i> P : <i>Voilà. Avec deux N.</i> E12 : <i>Sens de quoi t'as dit ?</i> E10 : <i>Sens de l'honneur.</i> E12 : <i>l-o-y-a-u-t-é.</i> E10 : <i>OK, ça marche.</i> E12 : <i>Donc il va accepter de lâcher la main, et passer pour regarder son projet.</i> P : <i>La main de quoi ?</i> (38m04s) E12 : <i>La main du passé.</i></p>

Dans cette séquence, nous constatons que les deux étudiants n'étaient pas très sûrs de la prononciation d'« honneur » et de l'orthographe de « loyauté ». L'enseignante est intervenue, a identifié le problème et a pu apporter les corrections nécessaires. Les enseignants devraient jouer des rôles différents à différents stades de l'apprentissage coopératif interculturel, et donner des conseils et une orientation appropriés aux groupes qui demandent de l'aide pendant la phase de mise en œuvre de l'apprentissage coopératif.

Interactions au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante

TABLEAU 148-EXTRAIT 5 DU GROUPE 2 (INTERACTIONS SUPPLÉMENTAIRES)

<p><i>Les deux étudiants restent encore un temps à bavarder.</i> <i>E12 : C'est bon le partage comme ça.</i> <i>E10 : Oui, après il faut être tout concentré pour écrire.</i> <i>E12 : C'est le problème. Il faut...</i> <i>E10 : Tu ne peux pas regarder autre endroit comme ça, (1h03m42s)</i></p>
--

À la fin des deux tours de discussion, nous avons constaté que les deux étudiants ont pu terminer la mission d'apprentissage et ont eu du temps en plus pour d'autres interactions. Dans la séquence ci-dessus, nous pouvons voir que les deux étudiants, qui ont le même niveau linguistique (intermédiaire), étaient cette fois-ci satisfaits de leur coopération, et qu'ils ont partagé et échangé leurs façons d'apprendre.

4.3.3.3. Groupe 3 observé (Groupe en 3 : SC11-E3, E10, E11)

TABLEAU 149- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 3

Classe, séance, date :	SC11, S2, 11-03-2019	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	L'expérience de voyage	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Expression française : « être lieue de... » « intermittence » Instrument russe : « Balalaïka » (image montrée sur internet)	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	Non	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	2 étudiants + 5 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	0	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	3	
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupe)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, sourire, discussion hors sujet, chanter, encouragement...)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions	<input checked="" type="checkbox"/>	
Certains membres du groupe sont ignorés	<input checked="" type="checkbox"/>	
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]	<input checked="" type="checkbox"/> [6]	
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échanges intergroupes)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	

Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [langue de l'échange]		<input checked="" type="checkbox"/>
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]		<input checked="" type="checkbox"/> 2ème [6/12]

L'attribution des groupes s'est faite avec l'aide de l'enseignante. Le troisième groupe était composé de deux étudiantes chinoises, E10 et E11, et d'une étudiante américaine E3, dont les niveaux en langue française étaient totalement différents puisque niveau supérieur pour E3 l'Américaine, et intermédiaire et inférieure pour les deux Chinoises. Nous pouvons voir les informations sur leur travail de groupe dans le tableau ci-dessous. La discussion de groupe n'a été pas soutenue et cohérente, et ce groupe n'a pas réussi à accomplir toutes les tâches proposées par l'enseignante lors du deuxième tour de discussion. Il existait cependant une bonne atmosphère de coopération au sein du groupe et les trois filles étaient capables d'encouragements réciproques et d'entraides. Nous avons noté à six reprises de longs silences dans le groupe, et constaté que les trois filles se coupaient souvent la parole lors des discussions. Nous avons aussi observé qu'une des deux filles chinoises, qui avait un niveau en langue française inférieur aux deux autres, était souvent ignorée durant les discussions.

Comportement des étudiantes

TABLEAU 150- COMPORTEMENT DES 3 ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 3

Éléments observables	SC11-E3	SC11-E10	SC11-E11
Genre	F	F	F
Pays d'origine	USA	Chine	Chine
Langue maternelle	Anglais	Chinois	Chinois
Niveau de compétence linguistique	Supérieur	Intermédiaire	Inférieur
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	non	non	non

L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui [6]
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	non [2]	<input checked="" type="checkbox"/> oui [5]
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	42+23	27+14	24+7
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	22/87	9/87	7/87
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	16/22	4/9	2/7
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	17/22	9/9	5/7

Le tableau ci-dessus nous montre que la fille américaine E3 et la fille chinoise E10, dont les niveaux en langue française étaient pour l'une supérieur et pour l'autre intermédiaire, participaient activement à la discussion et pouvaient exprimer sans difficulté leurs différents points de vue contrairement à la fille chinoise E11, dont le niveau en langue française était inférieur, qui était plus effacée. Lors des discussions, les trois filles se sentaient à leur façon à l'aise. La fille américaine E3 nantie d'un niveau supérieur écoutait attentivement ce que disaient les deux filles chinoises, et donnait son avis quand il le fallait. Le nombre de paroles prononcées dans ce groupe par les trois étudiantes a été inégal. Comme il fallait s'y attendre, la fille américaine E3 a parlé le plus et l'étudiante chinoise E11, dont le niveau était le plus faible, le moins. Nous avons également constaté des faits intéressants sur cette dernière. Elle a été ignorée à maintes reprises, elle n'arrivait pas à suivre certaines fois les discussions, et elle hésitait quand elle parlait, disant souvent « je ne sais pas », « je ne suis pas sûre », ce qui trahissait un manque de confiance en elle.

TABLEAU 151- EXTRAIT 1 DU GROUPE 3 (MEMBRES SE COUPANT LA PAROLE LORS DE LA PREMIÈRE DISCUSSION)

<p>E3 : <i>On commence par la question au début.</i> (14m)</p> <p>E10 : <i>Partir se cacher, partir marcher</i></p> <p>E3 : <i>Oui j'ai entendu ça.</i></p> <p>E10 : <i>Partir apprendre le français... la langue.</i></p> <p>E3 : <i>Ah, j'ai entendu apprendre l'anglais</i></p> <p>E10 : <i>Ah... apprendre l'anglais, oui.</i></p> <p>E11 (Parole en parallèle) : Partir pour cuisiner...</p> <p>E10 (Interrompt E11) : Partir pour revenir</p> <p>E3 : <i>Ah, oui j'ai entendu ça. Et partir en criant, et...</i></p> <p>E11 : Partir pour étudier... pour... (Parole avec hésitation)</p> <p>E3 : <i>Je n'ai pas entendu ça. Mais peut-être...</i> (14m05s)</p> <p>(Silence 1 dans le groupe 44s. Tout le monde note les réponses sur le cahier)</p> <p>E3 : <i>C'est bon ?</i> (14m49s)</p> <p>E10 : <i>Oui, c'est bon.</i></p> <p>E3 : <i>Je crois qu'on a plus de six. Et alors pourquoi Alex...</i> (question 2)</p> <p>E10 : <i>Parce qu'il a un film qui sort, qui va sortir ?</i> (En regardant E3 avec un regard interrogatif. Hésitation sur ce qu'elle dit.)</p> <p>E3 : <i>Je crois qu'il vient de sortir mais je n'ai pas bien entendu.</i></p> <p>E11 : em...j'ai écouté...(14m49s)</p> <p>E10 : Qui s'appelle « notre révolution intérieure » ? (Le nom du film) (il interrompt sans conscience la parole de E11)</p> <p>E11 : <i>Oui « révolution intérieure » ?</i></p> <p>(E3 Écrit le mot « intérieure » sur le cahier.)</p> <p>E11 : C'est quel mot ?</p> <p>E3 et E10 : Intérieur, comme dedans.</p> <p>E11 : Ah, intérieure, c'est bon. (15m40s)</p> <p>(Les étudiants regardent leurs brouillons, un peu plus tard.)</p> <p>Silence 2 (15m40s—15m58s) 18s</p> <p>E11 : Jeune homme, qui a trois... trois... (15m58s) (la parole est ignorée pour la troisième fois)</p> <p>E10 (En même temps) : À part ça, il dit quelque chose ?</p> <p>E3 : <i>Je crois que c'est l'histoire de sa vie.</i></p> <p>E10 : <i>Ah, oui, oui, oui.</i></p> <p>E3 : À mettre des documentaires. (Elle lit sa réponse)</p>
--

Les trois filles sont passées directement au sujet et ont engagé la discussion. Nous avons constaté que les trois étaient très actives au début de la discussion. Trois interventions de la fille chinoise E11 ont été coupées involontairement par l'autre fille chinoise E10. Dans les deux premiers binômes observés et analysés, nous avons constaté que de telles interruptions étaient presque inexistantes, alors que dans ce groupe de trois, de tels événements allaient se produire plus souvent. En plus, nous avons également observé que E3 et E10 ont toutes deux aidé la fille chinoise E11, qui était à la peine, au cours de la discussion. Cela correspond à ce que nous avons également remarqué dans le premier groupe, à savoir que les étudiants qui ont des compétences linguistiques allant de bonnes à élevées donnent des conseils judicieux aux étudiants ayant de faibles compétences linguistiques, et voilà encore un des avantages de l'apprentissage coopératif.

TABLEAU 152- EXTRAIT 2 DU GROUPE 3 (MEMBRES SE COUPANT LA PAROLE LORS DE LA DEUXIÈME DISCUSSION)

<p>E11 : <i>Pour la question...Je suis pas sûre...</i> (parole ignorée 4) E10 : <i>Il aide son frère ou son cousin... cousin ?</i> (Elle corrige la prononciation de cousin en demandant la confirmation à E3.) E11 : <i>Christophe ?</i> (Parole ignorée 5) E10 : <i>Cousin ?</i> E3 : <i>Oui. Il parle aussi d'un vieux, mais je sais pas qui c'est.</i> (Interaction avec E10.) E10 : <i>Un monsieur ?</i> E3 : <i>Non, un vieux.</i> E10 : <i>Un monsieur plus vieux.</i> E3 : <i>Oui</i> E10 : <i>Je pense juste son frère et son cousin. Et après c'est un monsieur, parce que c'est trois garçons. Enfin quelque chose, c'est ça ?</i> E3 : <i>Ah, oui !</i> (Elle est tout à fait d'accord avec sa camarade.) E11 : <i>Et ils sont très chers... euh...je ne sais pas.</i> E3 : <i>Mais peut-être plus tard. Je crois qu' ils sont plus que ça ? Et pour le métier, il y a un charpentier, cinéaste et quelque chose d' autre.</i> E10 : <i>J'ai pas entendu ça.</i> E3 : <i>OK. On peut réécouter après.</i> (22m57s)</p>
--

Lors du deuxième tour de discussion, nous avons remarqué que les échanges se faisaient entre la fille américaine E3 et la fille chinoise E10, et que E11, la deuxième fille chinoise, avait été interrompue une fois, ignorée à cinq fois reprises, et avait limité ses interventions. Nous supposons que E11 a entendu ou collecté moins d'informations dans cette partie de la discussion, qu'elle n'était pas sûre de ses réponses aux questions et que, de ces deux faits, elle était moins intervenue, perdant toute confiance dans sa prise de parole au sein du groupe au fil de la discussion. (E11 : « Et ils sont très chers... euh...je ne sais pas »). Ayant vu sa parole coupée 5 fois auparavant, elle s'était rendu compte, avec raison, que les deux autres filles l'avait ostracisée.

Dans une discussion à trois, il est primordial d'écouter et de respecter le point de vue des autres membres, et si E3 et E10 ont ignoré E11 c'était sans arrière-pensée mais plutôt par agacement. Dans un groupe de trois, il importe qu'on encourage les participants et qu'on leur fasse pleinement confiance afin d'éviter qu'une discussion à trois ne se transforme en un tête-à-tête. Il est également important de soulever toute question ou tout doute au cours de la discussion, et d'avoir le courage d'exprimer son propre point de vue et de s'intégrer dans le groupe.

Dans ce dialogue, nous pouvons voir également que pendant les discussions, lorsque la fille chinoise E10 n'était pas sûre de bien prononcer un mot, elle ne voulait pas en rester là et

a cherché activement l'aide de la fille américaine E3, sachant que cela allait lui permettre de s'améliorer.

TABLEAU 153- EXTRAIT 3 DU GROUPE 3 (MEMBRES SE PARTAGEANT DES INFORMATIONS)

<p>E11 : <i>Quelque chose de trésor pour faire quoi... et il a beaucoup de temps libre.</i> (18m06s) E3 : <i>Ah, oui je crois que ça c'est plus tard, mais il a dit ça. Je crois qu'il a dit chercher toute sa vie, alerter... euh, c'est juste une phrase j'ai entendu, ça crée tout ce qu'on trouve donc c'est quelque chose de la vie, qch comme ça.</i> (E11 lit la question 5) E3 : <i>Oui, je crois 5 et 6, on peut mélanger.</i> E10 : <i>Tu as entendu la question 6 ? (Elle demande à sa compatriote en français.)</i> E11 : <i>Non. (En souriant.)</i> E3 : <i>Il travaille à Paris, c'est pas malheureuse, mais un peu...peut-être mécontent ? Il a fait son bac, c'est impressionnant et puis il travaille, et...oui c'est là qu'il l'a dit. Comme tu as dit.</i> (19m15s) E10 : <i>Il a le temps libre....</i> E11 : <i>Beaucoup de temps libre</i> (Complète la réponse.) E11 : <i>Mais je ne sais pas la phrase complète.</i> E3 : <i>J'ai pas de phrase complète non plus, mais il a dit comme il a 23 ou 24 ans, c'était la première fois qu'il a eu (le temps libre) ...</i> E11 : <i>Ah, oui, oui.</i> (20m)</p>
--

Dans cette séquence, nous pouvons constater que, bien que les trois étudiantes n'aient pas entendu de phrases complètes ni d'informations complètes, elles ont rassemblé et intégré les informations qu'elles ont reçues, ont fini par établir une séquence logique, et se sont activement engagées dans les discussions (E3 et E11 ont davantage parlé). Nous avons également constaté que, dans ce groupe composé de deux filles chinoises et d'une fille américaine, lorsque la fille chinoise E10 se posait une question, elle en faisait part inconsciemment en premier à l'autre fille chinoise E11.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 154- EXTRAIT 4 DU GROUPE 3 (RÔLE DE L'ENSEIGNANTE)

Le professeur passe dans le groupe, en disant :
P : **E11, Qu'est-ce que vous avez compris ? pour le numéro 3 ?** (16m08s)
E11 : **Oui, un peu. J'ai écouté qu'il y a trois jeunes hommes qui est...qui voyagent, et euh...**
P : **Emhem** (signe d'accord) **vous pouvez compléter les autres ?**
E3 : Euh... j'ai entendu dire aussi...
E3 : **J'ai entendu qu'il y avait une interview et une recherche du juste et du sage.**
E10 : **Trois ans ?**
E3 : **Comment ?**
E11 : **Trois ans ?**
E10 : **Il voyage pendant trois ans. Peut-être, je n'en suis pas sûre.**
E11 : **J'ai écouté qu'un homme qui a 23 ans et il quitte de l'université pour travailler au cinéma.**
E3 : **Je ne sais pas ce qu'il a fait, mais après « le cinéma », oui.**
E11 : **Mais je ne sais pas si c'est la réponse à la question 3.**
E3 : **Ah ! oui, je crois que ça c'est plutôt la question 6.**
E11 : **Ah, oui.**
E3 : **Donc on peut passer à la question 4 maintenant ?** (17m43s)

Dans la séquence ci-dessus, les étudiantes ont entendu des informations fragmentées et elles ont essayé de les reconstituer autant que possible. Dans ce groupe, la fille chinoise E11 avait un niveau de compétence linguistique relativement faible. Lorsque l'enseignante est passée dans ce groupe et a demandé à E11, prénommée E11, ce qu'elle avait compris, E11 paraissait nerveuse en répondant à l'enseignante et elle parlait avec hésitation, sur un ton peu assuré. Pourtant, au cours de la discussion de groupe avec les deux autres filles, elle semblait relativement détendue et positive, et était capable d'ajouter et de compléter des informations. Et lorsqu'elle n'était pas sûre de sa réponse à une question qu'elle se pose, elle prenait généralement l'initiative de la soumettre et attendait la réaction des autres membres du groupe.

Dans ses réponses données lors de l'entretien, la fille chinoise E11 avait souhaité que les enseignants soient en mesure de guider les étudiants dans l'apprentissage coopératif interculturel, mais dans la pratique, en raison de ses propres facteurs psychologiques, elle avouait craindre que les enseignants ne se tiennent à côté d'elle et lui posent des questions, ce qui la rendrait nerveuse. Nous avons constaté en outre qu'après l'intervention de l'enseignante, E11 a pris sur elle d'interagir davantage avec les autres filles et s'est vue recevoir des retours des autres membres du groupe qui ne l'ignoraient plus.

TABLEAU 155- EXTRAIT 5 DU GROUPE 3 (RÔLE DE L'ENSEIGNANTE)

<p>E3 : <i>Alors question 7, j'ai pas entendu, t'as entendu ?</i> (Sourire.) E10 et E11 : <i>Non.</i> E3 : <i>OK, alors question 8. (20m25s)</i> P : <i>Si, vous l'avez entendu.</i> (En indiquant la question 7.) (20m36s) E3 : <i>J'ai pas compris, je veux dire.</i> P : <i>Vous avez bien compris. Parce que vous venez d'en parler.</i> E3: <i>Ah oui ? Ah, OK. C'est difficile de suivre la question et écouter, et aussi prendre des notes.</i> P : <i>Donc qu'est-ce qu'il découvre ?</i> E3 : <i>Ah, question 8 ? Ah non, question 7.</i> (Elle est un peu stressée lorsque le professeur passe dans le groupe.) P : <i>Qu'est-ce qu'il a découvert à la fin de son parcours ? Alors sur le parcours, la valeur donne un peu plus de détails, les grandes étapes, mais... un peu plus précis.</i> E3 : <i>Question 8, j'ai entendu qu'ils acceptent... ils s'imposent pas un chemin... et jamais quelque chose, peut-être juger ? J'ai pas entendu. Est-ce qu'il y a d'autres remarques ?</i> (21m45s)</p>
--

L'enseignante s'est jointe, pour la deuxième fois, à la discussion du groupe et a pris connaissance des réponses de la fille américaine E3. E3 n'était pas sûre de ses réponses et paraissait un peu nerveuse lorsqu'elle a répondu aux questions de l'enseignante. Cette dernière l'a alors encouragée et guidée pour qu'elle peaufine sa réponse. E3 menait la discussion du groupe et était à l'aise pour répondre aux questions ou aider les deux autres filles, mais elle était toujours fébrile quand il lui fallait répondre à l'enseignante.

Nous avons observé deux facettes aux questions de l'enseignante. D'une part, E3 et E11 étaient toutes deux timides et manquaient d'assurance. Elles étaient plus actives et plus disertes dans les discussions de groupe, mais étaient nerveuses lorsqu'elles devaient s'adresser à l'enseignante. Les questions de l'enseignante ont cependant beaucoup encouragé la fille américaine E3. Les trois étaient sur le point d'abandonner la discussion à la question 8, pensant qu'elles n'avaient pas trouvé la bonne réponse, mais l'enseignante est intervenue à ce moment-là et a dit à E3 qu'elle avait bien répondu. L'enseignante a posé une série de questions pour amener E3 à partager les informations avec ses condisciples chinoises et à compléter avec elles sa réponse.

TABLEAU 156- EXTRAIT 6 DU GROUPE 3 (RÔLE DE L'ENSEIGNANTE)

<p>P : <i>Je vous rappelle que la prochaine fois, il faudra rédiger les réponses complètement.</i> E2 : <i>Et on peut pas rédiger les phrases qu'on a déjà entendues ?</i> P : <i>Si, vous pouvez écouter les phrases, vous pouvez reformuler ou entendre ce que vous avez entendu, mais en fonction des questions posées, souvent il faut reformer un petit peu.</i> E3 : <i>Il y aura du temps après, on... ?</i> P : <i>Oui, vous aurez une première écoute comme là, et vous aurez à peu près 5 ou 6 minutes pour relire et commencer à rédiger un petit peu au brouillon, ensuite deuxième écoute, et vous aurez jusqu'à 9h30 ou 9h35 pour finir à rédiger.</i></p>
--

Après que l'enseignante a fait le tour des réponses de tous les groupes, résumé les problèmes identifiés et rappelé aux étudiants qu'ils devaient essayer d'utiliser des phrases complètes quand ils rédigeaient leurs réponses au contrôle-continu. Cela montre la nécessité de voir tout enseignant se déplacer dans la salle de classe pendant l'apprentissage coopératif interculturel. Comme l'ont mentionné certains étudiants lors de l'entretien, le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage coopératif (interculturel) ne consiste pas seulement à donner des consignes pour le travail de groupe, puis à laisser les étudiants se débrouiller et discuter seuls entre eux. De bons conseils, une marche à suivre et des rappels opportuns et bénéfiques de la part de l'enseignant sont aussi indispensables pour optimiser l'efficacité de l'apprentissage coopératif interculturel.

4.3.3.4. Groupe 4 observé (Groupe en 3 :SC11-E4, E8, E11)

TABLEAU 157- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 4

Classe, séance, date :	SC11, S3, 25-03-2019,	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Tabac, nos gosses sous intox	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	« Intox » « buraliste et tabac » « multinational »	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	a- Est-ce que vous trouvez que les Français fument beaucoup ? Par rapport vos pays d'origine ? Combien coûte un paquet ? b- Une multinationale, c'est une grande entreprise...Par exemple, McDonald...Il y a des McDonald en Chine ... Il y en a en Russie aussi ?	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	4 étudiants + 7 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	9	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	3	
Explication et compte-rendu du contrôle continu=> le cours (deux écoutes de l'enregistrement, discussion en groupe après la première écoute, la rédaction de la réponse et pas de discussion après la deuxième écoute, pas de compte-rendu des réponses)		
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupal)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie...)		<input checked="" type="checkbox"/>
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]	<input checked="" type="checkbox"/> [9]	
La discussion commence spontanément dans le groupe		<input checked="" type="checkbox"/>
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échanges intergroupes)		<input checked="" type="checkbox"/>

L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail		<input checked="" type="checkbox"/>
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]		<input checked="" type="checkbox"/>
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]		<input checked="" type="checkbox"/> [3/9] [5/9]

L'attribution du groupe s'est faite avec l'aide de l'enseignante. Le quatrième groupe était composé de trois étudiants, à savoir un garçon américain E4, un garçon chinois E8 et une fille chinoise E11, dont les trois niveaux de langue étaient tous différents, passant du niveau inférieur au niveau supérieur. Nous pouvons trouver des informations sur le travail du groupe dans le tableau ci-dessous. Disons que la discussion dans le groupe n'a été ni constante ni cohérente, et que ce groupe n'a pas pu accomplir toutes les tâches proposées par l'enseignante pendant les deux tours de discussion. Les membres du groupe étaient capables de s'encourager et de s'entraider. Quelques faits observés : neuf épisodes de longs temps morts, des membres qui se coupaient la parole lors des discussions, et la fille chinoise E11, qui avait le plus niveau en langue française le plus bas, était ignorée des autres pendant la discussion et n'arrivait pas, deux fois de suite, à suivre la discussion. Après que l'enseignante a donné les instructions pour l'apprentissage coopératif, le groupe n'a pas commencé à discuter immédiatement, mais a traversé une période silencieuse avant de se mettre ensemble au travail.

Comportement des étudiants

TABLEAU 158- COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 4

Éléments observables	SC11-E4	SC11-E8	SC11-E11
Genre	H	H	F
Pays d'origine	USA	Chine	Chine
Langue maternelle	Anglais	Chinois	Chinois
Niveau de compétence linguistique	Supérieur	Intermédiaire	Inférieur
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	non	non	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui [2]
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui [3]
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	22+10	23+9	11+0
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	3/35	1/35	0/35
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	2/3	1/1	0
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	Réponses non-évaluées=3	Question=1	0

Le tableau ci-dessus montre que les deux garçons, E4 et E8, dont les niveaux respectifs en langue étaient pour le garçon américain E4 supérieur et pour le garçon chinois E8 intermédiaire, ont participé activement à la discussion et ont exprimé chacun des points de vue différents de celui des deux autres, alors que l'étudiante chinoise E11, dont le niveau en langue française était très bas, faisait le contraire. Lors des discussions, les deux garçons se sentaient

à l'aise, mais la fille chinoises E11 était loin de cet état. Les trois étudiants écoutaient attentivement les propos des autres, et les deux étudiants (niveaux supérieur et intermédiaire) donnaient leur avis au bon moment. Le nombre de paroles prononcées par les trois étudiants dans le groupe n'était pas égal. Nous avons noté que ce nombre chez les deux garçons (niveaux supérieur et intermédiaire) était équivalent et était presque le double de celui de la fille chinoise E11. Dans la deuxième discussion, E11 n'a pas pris la parole dans le groupe. Nous avons également constaté les faits suivants concernant E11. Elle a été ignorée et n'arrivait pas à suivre la discussion à deux moments. Et les deux étudiants chinois (niveaux intermédiaire et inférieur) parlaient avec hésitation au cours de la discussion.

TABLEAU 159- EXTRAIT 1 DU GROUPE 4

<p>E4 : <i>Alors, première question, vous avez des idées ?</i> (58m16s) Silence 1 : 25s E8 : <i>Est-ce que vous avez des idées sur les questions ?</i> (58m41s) Silence 2 : 10s E4 : <i>De quoi vous avez entendu ?</i> (58m51s) E11 : <i>de mon part...</i>(E11 tente de parler.) E4 : <i>Vas-y, vas-y</i> (Il encourage E11) E11 : <i>Le mar....le maque, le marque.</i> (Elle répète 3 fois en tout) E8 : <i>Le... ?</i> E11 : <i>Le marque</i> E8 : <i>Les marques du tabac ? Tu veux dire ça ?</i> E11 : <i>J'en suis pas sûr.</i> (En ce moment, le professeur passe dans le groupe.) P : <i>Alors E11, même si vous n'êtes pas sûre, dites ce que vous avez entendu, dites ce que vous avez compris. Ce n'est pas grave si c'est faux, les autres corrigeront pour vous. Moi, je n'ai pas compris tout à fait ça, mais dites ce que vous avez compris. (Parce que) vous n'avez pas rien compris, ce n'est pas vrai. Vous manquez d'assurance. Soyez un peu plus sûre de vous.</i> (59m13s) E11 : <i>Merci !</i> (59m37s) Silence 3 dans le groupe 25s</p>
--

Dans ce groupe, le niveau de langue du garçon américain E4 était relativement haut pour l'ensemble du groupe et même pour la classe. Celui du garçon chinois E8 était moyen, et celui de la fille chinoise E11 était relativement bas. Le garçon américain E4 a entamé la discussion en demandant des réponses à ses deux condisciples. Le groupe est resté silencieux durant 25 secondes, puis le garçon chinois E8 a essayé de relancer la discussion. Le groupe est resté silencieux durant 10 secondes, puis le garçon américain E4 a retenté de relancer à ce moment-là. La fille chinoise E11 a voulu parler, et le garçon américain E4 l'a encouragée vivement. E11 a répondu à la question. Le garçon chinois E8 a corrigé et a posé des questions sur les réponses données par E11. Cette dernière a finalement répondu « Je n'en suis pas sûre ».

Dans les deux minutes qui ont suivi le début de la discussion, le groupe est resté silencieux à trois reprises d'une durée respective de 25s, 10s et 25s, pour un total d'une minute.

Contrairement aux discussions de groupe (groupe 3 observé) précédentes (avec SC11-E10, SC11-E3, deux filles) dans lequel, l'étudiante SC11-E11, avait été capable de participer activement au groupe et de donner des réponses fermes, justes ou fausses, au début de la discussion, dans le groupe présent, elle participait toujours aussi activement à la discussion, mais sa nervosité et son manque d'assurance dans ses propos étaient manifestes.

TABLEAU 160- EXTRAIT 2 DU GROUPE 4

<p>E8 : <i>Sur quelle enquête ?</i> (1h00m04s) E4 : <i>Pardon ?</i> E8 : <i>Sur...sur... quel aspect, cette question</i> (il indique la première question). <i>C'est pour les entreprises, ou c'est... euh... pour les clients ? Que doit faire le commercial du tabac ?</i> E4 : <i>Euh... je pense que ça parle des entreprises multinationales, par exemple. Donc... on pouvait peut-être cibler les jeunes, à travers les médias.</i> E8 : <i>Oui, j'ai remarqué que les dirigeants des entreprises veulent attirer autant que possible les jeunes. Parce que c'est un marché très important.</i> E4 et E11 : <i>Oui</i> E8 : <i>Et les autres choses ?</i> (01h01m02s) (Il regarde E11) E11 : <i>Non</i> E8 : <i>Non ?</i> E8 : <i>Tout à l'heure, le marque t'as dit c'est quoi, c'est les marques ?</i> E11 : <i>Oui marque, mais ensuite je sais pas.</i> (01h01m24s)</p> <p>Silence 3 6s E4 : <i>Et moi, je n'ai rien entendu par rapport aux marques pour la première question, et la deuxième question, peut être j'ai pas entendu.</i> (01h01m30s)</p> <p>Silence 4 : 11s E8 : <i>Et les enfants ?</i> E4 : <i>Et donc pour les enfants, je crois que c'est les médias... j'ai noté que visiblement ça marche très bien, parce que les jeunes gens sont vraiment influencés par les médias. Donc...</i> (01h02m)</p> <p>Silence 5 : 10s E11 : <i>C'est quoi ? Je ne comprends rien ?</i> (1h02m36s) (elle n'a pas suivi la discussion) E8 : <i>Deuxième question.</i> E4 : <i>Deuxième question, j'ai juste mis c'est les médias, c'est les enfants, c'est-à-dire je crois que c'est... les grandes entreprises du tabac qui utilisent les médias pour atteindre (attirer) le public.</i></p>
--

Dans cette séquence, nous pouvons voir que les deux garçons E4 et E8 mènent la discussion et qu'il y a une interaction positive entre eux. À ce moment de la discussion, le garçon chinois E8 essaie d'entraîner la fille chinoise E11 dans la discussion, mais il échoue. E11, qui ne suit pas la discussion qui continue entre E4 et E8, finit par demander « C'est quoi ? Je ne comprends rien ? ». E8 et E11 répètent leurs réponses. Dans cette discussion de deux minutes, nous comptons encore trois silences, d'une durée respective de 6s, 11s, et 10s, pour

un total de 27s. De plus, le garçons chinois E8, qui n'était plus très sûr de ce qu'il avait dit au début de la discussion, s'est mis à hésiter, mais s'est repris et s'est mieux débrouillé en fin de discussion.

Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières

TABLEAU 161- EXTRAIT 3 DU GROUPE 4 (DIMENSION AFFECTIVE)

<p>Silence 6 : 10s E4 : <i>On a dit aussi quelque chose, transformer les médias. Est-ce que vous avez entendu quelque chose ?</i> (01h03m27s) E8 : <i>Transformer... les médias ?</i> E4 : <i>Oui, mais je n'ai pas tout à fait compris ça.</i> E8 : <i>Transformer les médias, pourquoi ? Je comprends pas.</i> (1h03m45s)</p> <p>Silence 7 : du groupe 14s E4 : <i>À la fin, c'est pas grave, on peut continuer avec la troisième ?</i> (1h03m59s) E8 : <i>Oui.</i></p> <p>E4 : <i>Elle a quel âge ?</i> (Question 3) (1h04m05s) E11 : <i>16 ans.</i> E4 : <i>Oui.</i> E11 : <i>Et une fille, elle commence à fumer depuis... quel âge ?</i> E4 et E8 : <i>pardon ?</i> E11 : <i>Elle a commencé à fumer...depuis quel âge ?</i> E4 : <i>Quatre ans ? Non, non, ça fait quatre ans. Donc elle a commencé à partir de 12 ans.</i> E8 : <i>12 ans ou 13 ans.</i> E4 : <i>12 ans ou 13 ans, et maintenant elle a 16 ans, donc ça fait 4 ans, si elle a 16 ans.</i> (1h04m46s)</p> <p>(Il me semble qu'E11 ne comprend pas très bien, et puis les autres l'aident.) E8 : <i>Elle a 16 ans maintenant, mais elle a déjà...t'as compris ?</i> (Il demande E11) E11 : <i>Oui je comprends, mais je pense que c'est très jeune.</i></p> <p>Silence 8 : 10s E8 : <i>Et d'autres informations ?</i> (1h05m19s) E4 : <i>Elle est en train de... d'essayer de...</i> E8: <i>Arrêter ?</i> E4: <i>C'est arrêter, hein ?</i> E11 : <i>Quoi ? (Elle demande aux autres.) (elle est perdue*2)</i> E8 : <i>Elle est en train d'arrêter de fumer. Elle veut arrêter (de) fumer. Arrêter...fumer.</i> (1h05m54s) (Les étudiants notent les réponses sur la fiche.)</p>

Nous avons constaté que dans cette discussion alimentée par trois étudiants, ces derniers n'ont pas commencé immédiatement la conversation. Deux silences après le début ont été relevés, avant que la discussion formelle ne commence réellement. Des silences sont survenus très souvent tout au long du processus (environ 2 minutes). En 10 minutes environ, le groupe n'a terminé ses échanges que sur trois questions, ce qui était insuffisant pour la discussion, sachant que d'autres groupes avaient déjà terminé leur discussion. Nous avons en plus constaté que le groupe se focalisait trop sur une expression ou une réponse (transformer les médias,

expliquer l'âge). Notons que deux participants du groupe ont décroché pendant toute la discussion, et que les autres membres ont été très patients dans les explications et la répétition des réponses, ce qui a pris beaucoup de temps. Les deux garçons E4 et E8 ont encouragé, aidé ou guidé la fille chinoise E11 tout au long de la discussion sur la présentation. E4 et E8 ont mené la discussion. E11 a pris la parole occasionnellement, passant au début par des états de nervosité et d'indécision.

TABLEAU 162- EXTRAIT 4 DU GROUPE 4 (DIMENSION COGNITIVE ET DIMENSION STRATÉGIQUE)

<p>E4 : <i>Et je peux vous demander... la dernière question, c'était pour 50% des gens.</i> (1h26m39s)</p> <p>E8 : <i>Je n'ai pas entendu, mais j'ai entendu que « 6 personnes ».</i></p> <p>E4 : <i>Oui, mais c'était un nombre. Ça, ce n'est pas logique, parce que... j'ai entendu quelque chose comme honte... peut être... ce monde, ou le tiers-monde ? Peut-être, third world, et ça s'appelle comment en français ? Tu sais ? Le troisième monde ? Mais je pense pas que c'est ça. En anglais, la traduction c'est troisième monde. Tu connais ?</i></p> <p>E8 : <i>Ça veut dire les pays africains ?...</i></p> <p>E4 : <i>Les pays plutôt pauvres.</i></p> <p>E8 : <i>Ah oui ?</i></p> <p>E4 : <i>Mais je pense pas que ça veut dire...</i></p> <p>E8 : <i>Les régions plus pauvres.</i></p> <p>E4 : <i>Oui, mais ça doit être quelque chose avec « honte ». J'ai entendu « honte », et toi, t'as entendu où exactement ça se passe ?</i> (Il demande à E11) (1h28m02s) (E11Aucune réponse)</p> <p>E8 : <i>Pour la quatrième question, qu'est-ce que vous avez entendu ?</i> (1h28m07s) (Q4)</p> <p>E4 : <i>Les partenariats secrets, avec Hollywood ?</i></p> <p>E8 : (il répète) <i>Ça veut dire les films ? Parce que les films profitent beaucoup de l'industrie du tabac.</i></p> <p>E4 : <i>oui, oui</i></p> <p>E8 : <i>Parce que les entreprises du tabac, donnent beaucoup de publicités dans le film.</i></p> <p>E4 : <i>Mais ce sont plutôt des publicités clandestines, secrètes. Parce que, officiellement, c'est interdit mais...</i></p> <p>E8 : <i>C'est quoi « clandestines » ? secret ?</i></p> <p>E4 : <i>Clandestines ? Oui c'est secret. Donc il faut cacher cette activité, parce que c'est pas légal, quoi.</i></p>

Dans cette séquence, principalement dominée par les deux garçons E4 et E8, le garçon américain E4 essaie d'amener la fille chinoise E11 à répondre et à participer à la discussion, mais E11 ne dit rien. E4 entend des mots comme « third world countries » (pays du tiers monde) lors de l'écoute, mais n'est pas sûr, et demande au garçon chinois E8 en prononçant « third world » en langue anglaise. Les deux garçons s'approchent progressivement, dans la discussion, de la bonne réponse. La signification de tiers-monde a été clarifiée comme « les pays africains, les pays plus pauvres, les régions plus pauvres ». Dans la discussion de la question Q4, les deux garçons E4 et E8 complètent ensemble les informations. Le garçon chinois E8 se questionne sur le mot « clandestin », et le garçon américain E4 l'éclaire sur ce point.

Avec un groupe composé de trois personnes, nous avons à nouveau constaté que, lors du deuxième tour de table, celles ayant des compétences linguistiques relativement élevées étaient susceptibles d'avoir des discussions plus fluides, tandis que celles ayant des compétences linguistiques relativement faibles éprouvaient des difficultés relatives. Cette difficulté pourrait provenir de facteurs psychologiques, comme un manque de confiance en soi, et cognitifs, comme une maîtrise imparfaite des informations. À ce stade, les membres du groupe se doivent d'aider et d'encourager la personne se mettant d'elle-même en retrait à s'exprimer de manière pertinente et à compléter ce qui a été dit afin que tout le groupe puisse poursuivre la discussion.

Nous avons aussi remarqué que ce qui devait être un échange entre trois personnes s'est transformé à la fin en une discussion entre deux garçons, Chacun des deux garçons complétait les propos de l'autre. Le garçon américain E4, celui des deux qui avait le niveau de compétence linguistique le plus élevé, répondait aux questions de l'étudiant chinois E8 dont le niveau de compétence linguistique était intermédiaire, ce qui correspondait bien à ce que nous attendons de l'apprentissage coopératif dans un contexte hétérogène, à savoir des membres qui s'aident mutuellement pour atteindre en commun un objectif d'apprentissage.

TABLEAU 163- EXTRAIT 5 DE GROUPE 4 (DIMENSION STRATÉGIQUE)

<p>P : <i>Alors quand vous dites « clandestines, elles apparaissent » c'est-à-dire...? Qu'est-ce que vous vous entendez par « clandestines » ? Expliquez le mot dans le contexte. (1h29m39s)</i></p> <p>E4 : <i>Alors, peut-être c'est... il parle de... du marque mais il montre... pas exactement le paquet, c'est ça ? Une façon de détourner la recommandation ? Pour les films ?</i></p> <p>P : <i>Euh... on fait la différence entre les années 80 et aujourd'hui, dans le document.</i></p> <p>E4 : <i>Oui.</i></p> <p>P : <i>Donc est-ce que dans les années 80 pour vous c'est un monde clandestin ? Qu'est-ce qu'on voit comme image ? c'était marque 2006, On voit un film américain des années 80. Quel film ?</i></p> <p>E8 : <i>Super héros ?</i></p> <p>P : <i>Oui, un film « Superman ». Et qu'est-ce qu'on voit ?</i> (Aucune réponse)</p> <p>E8 : <i>je sais pas la relation...(1h31m20s)</i></p> <p>E4 : <i>c'est déjà pas mal.</i></p>
--

Le groupe n'est pas allé jusqu'au bout de la discussion, et s'est arrêté à la question 5 (sur neuf). Lors du deuxième tour de discussion, nous avons constaté que la fille chinoise E11 n'avait pratiquement pas pris la parole, et que les échanges se sont surtout passés entre les garçons E8 et E4, dont les réparties s'ajoutaient les unes aux autres et étaient discutées. À la fin de la leçon, l'enseignante interroge le groupe sur sa compréhension du mot « clandestine ».

Elle le leur explique dans le contexte de l'enregistrement, et nous constatons que E4 et E8 s'expriment correctement par rapport à ce qui s'était dit dans la discussion.

Pour conclure, le temps de discussion du groupe a été de 11 minutes. Lors du deuxième tour de discussion, l'enseignante leur demandé de travailler seuls, mais nous nous sommes rendu compte qu'il y avait quand même quelques étudiants qui travaillaient avec leurs voisins. La discussion a commencé spontanément. Pour ce qui est du comportement de E8, E11 et E4, l'étudiant américain E4 s'est montré dominant dans la discussion, jouant un rôle leader. Nous avons vu de bons échanges entre les deux garçons E8 et E4, mais aucun dynamisme dans la participation de la fille chinoise E11. Elle se montrait plutôt inquiète et réservée. Les autres membres l'ont souvent sollicitée pour qu'elle intervienne dans la discussion, mais très souvent en pure perte. Cela ne voulait pas dire qu'elle refusait de dialoguer, mais elle préférait ou se contentait d'écouter attentivement ses deux condisciples.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 164- EXTRAIT 6 DU GROUPE 4 (CONSIGNES CLAIRES ET RÔLE DU REGROUPEMENT)

<p>P : <i>Alors comme on n'aura pas le temps de tout faire, vous allez discuter et puis, on fera la deuxième écoute. Et pour la semaine prochaine, vous me rendez vos travaux rédigés, donc vous avez votre fiche comme ça, et vous remplissez cette fiche rédigée et puis, vous la rendez la semaine prochaine.</i> (56m37s—57m)</p> <p>P : <i>Allez, alors... par deux, comme d'habitude, hein ? Avec votre voisin le plus proche. Et E4, vous par trois, vous pouvez travailler avec votre camarade chinois E8 et E11.</i></p>

L'enseignante a attribué les groupes selon le placement des étudiants. Comme la leçon commençait par un retour de contrôle continu, il n'y a eu qu'une seule discussion de groupe dans cette leçon et les étudiants ont écrit leurs réponses en se basant sur leurs discussions et les ont rendues à l'enseignante la semaine d'après. Bien que l'enseignante ait demandé une rédaction individuelle des réponses après la deuxième session d'écoute, certains étudiants ont continué à discuter librement dans leur groupe.

Nous pouvons constater ici que les instructions de l'enseignante ont été claires et sans ambiguïté, ce qui est une condition préalable pour que les étudiants puissent apprendre en collaborant efficacement. En outre, l'enseignante a aidé les étudiants à se regrouper, évitant ainsi les situations pouvant mettre certains en difficulté, car les isolant ou les laissant repliés sur eux-mêmes.

TABLEAU 165-EXTRAIT 7 DE GROUPE 4 (RÔLE DES ENCOURAGEMENTS VENANT DE L'ENSEIGNANTE)

E11 : *J'en suis pas sûr.*
 (En ce moment, le professeur passe dans le groupe.)
 P : *Alors E11, même si vous n'êtes pas sûre, dites ce que vous avez entendu, dites ce que vous avez compris. **Ce n'est pas grave si c'est faux, les autres corrigeront pour vous. Moi, je n'ai pas compris tout à fait ça, mais dites ce que vous avez compris.** (Parce que) vous n'avez pas rien compris, ce n'est pas vrai. Vous manquez d'assurance. **Soyez un peu plus sûre de vous.** (59m13s)
 E11 : *Merci !* (59m37s)*

L'enseignante a observé la fille chinoise E11 en se déplaçant dans la classe et l'a encouragée en lui disant que ce n'était pas bien grave de se tromper, car les deux garçons de son groupe étaient là pour la corriger. Ce n'était pas que E11 ne comprenait ou n'entendait rien, elle manquait simplement de confiance en elle.

TABLEAU 166- EXTRAIT 8 DU GROUPE 4 (ACCOMPAGNEMENT DE L'ENSEIGNANTE)

P : *Qu'est-ce que vous avez compris sur Eloïse ? Est-ce que vous pouvez me présenter Eloïse ?*(1h21m20s)
 (Q3)
 E11: *Euh... elle a 16 ans.*(1h21m31s)
 P : ***En hein...(signe d'accord)***
 E11: *Et elle a commencé à fumer depuis 4 ans.*
 P : ***En hein...(signe d'accord)***
 E11 : ***Je pense à cause de ses parents.***
 P : ***Non, ce n'est pas à cause de ses parents.***
 E11 : ***Elle est...***
 P : ***Qu'est-ce que vous avez compris d'autres ?***
 E11 : ***Elle... elle accepte mais.... euh... je ne sais pas.*** (1h22m16s)
 P : ***Elle accepte quoi ?*** (1h22m17s)
 E11: ***Médical... médecin.*** (1h22m31s)
 P : *Elle accepte l'aide du médecin. On ne dit pas elle accepte médical, ça ne veut rien dire, médical, c'est un adjectif, donc il faut mettre un nom, elle accepte... Après un verbe, vous mettez un nom avec le déterminant. Donc elle accepte l'aide du médecin. OK, et puis, qu'est-ce que vous avez appris d'autres sur ses habitudes ?* (1h22m56s)

 (En tant qu'observatrice, je sais que E11 connaît certaines informations)
 Moi : ***la première cigarette***
 P : ***Elle fume quand ?*** (1h23m02s)
 (E11 Aucune réponse)
 P : ***Vous n'avez pas entendu ? Quand est-ce qu'elle fume ?*** (1h23m14s)
 (E11 Aucune réponse)
 P : ***D'accord, bon, vous ajoutez votre phrase là.*** (1h23m18s)
 P : ***Alors de quoi profite l'industrie du tabac ?*** (Question 4) (1h23m53s)
 (E11 aucune réponse)
 P : ***Elle profite déjà, mais comment ?*** (1h24m05s)
 E11 : ***Je ne sais pas.***
 P : *Comment a fait l'industrie du tabac dans les années 80 (Question 5) pour vendre ces cigarettes pour toucher les jeunes ?* (1h24m16s)
 E11 : ***Euh... tabac... elle est systématique.***
 P : ***Tabac, on ne prononce pas le « c ». Alors qu'est-ce que c'est « systématique » ?***
 (E11 Aucune réponse)
 P : *C'est bien que l'idée c'est systématique, mais qu'est-ce qui est systématique ? Bon, essayez de faire une petite phrase et je reviens.* (1h24m55s)

Cette fois-ci, l'enseignante demande aux trois étudiants de composer leurs propres réponses. Au début, lorsque la fille chinoise E11 donne une réponse, l'enseignante acquiesce

et l'encouragement (signe d'accord). E11 essaie de donner une réponse, mais après que l'enseignante l'a corrigée par deux fois (médecin, tabac), E11 a renoncé à répondre aux questions suivantes. Même si E11 savait de quoi on parlait et connaissait la réponse, elle était toujours incapable de répondre aux questions de l'enseignante.

Nous voyons ici qu'il est particulièrement important pour les enseignants de soutenir les étudiants dont le niveau en langue française est relativement faible pendant les tours de classe, en les mettant sur la voie pour qu'ils puissent répondre et expliquer le contenu des informations qu'ils entendent, en le complétant le cas échéant. Mais lorsqu'un enseignant commence à pointer et à corriger les erreurs de ses étudiants, ceux-ci risquent fort de devenir nerveux et anxieux, ce qui pourrait les conduire à avoir peur, voire à refuser catégoriquement de répondre à nouveau aux questions, même s'ils en connaissent les réponses.

TABLEAU 167- EXTRAIT 9 DU GROUPE 4 (CONSCIENCE INTERCULTURELLE DE L'ENSEIGNANTE)

(1h25m20s—1h26m15s)	
Le professeur passe dans le groupe, après avoir vu la réponse de E6, elle remarque :	
P : <i>Une multinationale, c'est une grande entreprise, qui n'est pas seulement française, mais qui a des parties dans tout le monde. Par exemple, McDonald, c'est une multinationale, parce que vous avez des magasins partout dans le monde. Il y a des McDonald en Chine ?</i> (1h25m20s)	
E : <i>Oui</i>	
P : <i>Il y en a en Russie aussi ?</i>	
E5(ap) : <i>Oui.</i>	
E4 (a) : <i>Par exemple à Hong Kong.</i>	
P : <i>Donc c'est la preuve que c'est une multinationale qui me facilite... C'est simple, on part à l'étranger, et heureusement, et à McDonald, je suis dans un quartier civil.</i> (Discussion dans la classe)	
E4 : <i>Un quartier de quoi ?</i>	
P : <i>Un quartier où je ne me sens pas dangereux, donc c'est un quartier civil.</i> (1h26m17s)	

Dans cette séquence, nous voyons que l'enseignante, après avoir fait le tour du groupe, explique d'abord la signification du mot « multinational » et pose ensuite des questions sur les multinationales. L'enseignante partage sa propre expérience d'étudiante à l'étranger, ce qui déclenche une discussion et un intérêt chez les étudiants. Nous pouvons donc constater qu'un enseignant, qui dispose d'un certain bagage interculturel ou de connaissances interculturelles, est mieux à même de guider les étudiants dans un apprentissage coopératif interculturel.

4.3.3.5. Groupe 5 observé (Groupe en binôme : SC12-E2 et E6)

TABLEAU 168- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 5

Classe, séance, date :	SC12, S3, 25-03-2019
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Tabac, nos gosses sous intox
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	« Intox » « buraliste et tabac » « multinational »

L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	Est-ce que vous trouvez que les Français fument beaucoup ? Par rapport vos pays d'origine ? Combien coûte un parquet ?		
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	5 étudiants + 11 étudiantes		
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	6		
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	2		
Dans le sous-groupe, on observe que...		Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur			<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence		<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupe)			<input checked="" type="checkbox"/>
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie...)		<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions			<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés			<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]		<input checked="" type="checkbox"/> [3]	
La discussion commence spontanément dans le groupe		<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échanges intergroupes)		<input checked="" type="checkbox"/> [2]	
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants		<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail		<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne			<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [langue de l'échange]			<input checked="" type="checkbox"/>
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.		<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.			<input checked="" type="checkbox"/>
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays			<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]		<input checked="" type="checkbox"/>	

Le cinquième groupe était un binôme composé de deux étudiantes, une fille américaine E2 et une fille canadienne E6, dont les niveaux en langue française étaient intermédiaires. Dans ce groupe interculturel, la langue maternelle des deux filles était la langue anglaise. Nous pouvons voir les informations sur leur travail dans le tableau ci-dessus. La discussion dans le groupe a été continue et cohérente, et ce binôme a accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante. L'atmosphère de coopération était bonne en son sein et les deux filles ont été capables de s'entraider. Nous avons dénombré trois longs silences lors de la discussion, et avons aussi observé que des échanges intergroupes ont eu lieu par deux fois.

Comportement des étudiantes

TABLEAU 169- COMPORTEMENT DES 2 ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 5

Éléments observables	SC12-E2	SC12-E6
Genre	F	F
Pays d'origine	USA	Canada
Langue maternelle	Anglais	Anglais
Niveau de compétence linguistique	Intermédiaire	Intermédiaire
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	non	non
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	non	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	21	13
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	1/27	1/27
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	1/1	0/1
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	Réponses non-évaluées=1	Réponses non-évaluées=1

Le tableau ci-dessus nous montre que les deux filles E2 et E6 ont pu participer de façon active à la discussion, que chacune a écouté attentivement les propos de l'autre, et qu'elles ont donné leur avis au moment adéquat. Les deux se sentaient à l'aise au sein du binôme. Le nombre de paroles prononcées par les deux n'était pas le même. On en comptait 21 pour la fille américaine E2, et 13 pour la fille canadienne E6. En plus, cette dernière hésitait quand elle s'exprimait au cours de la discussion, et disait souvent « je ne sais pas », « je ne suis pas sûre ».

La fille américaine E2 s'aidait de gestes pour accompagner ou illustrer ce qu'elle disait. Nous avons observé qu'aucune des deux n'était interrompue quand elle s'exprimait. Nous avons observé que la fille canadienne E6 se retenait, car timide, quand elle s'exprimait autant dans la classe que dans son groupe, et son visage s'empourprait. Mais il nous avait semblé que, pendant les discussions dans son groupe, elle était davantage motivée qu'en classe. Les deux filles ont discuté en soulignant les phrases dans leur brouillon.

TABLEAU 170- EXTRAIT 1 DU GROUPE 5 (COMPORTEMENT DES 2 ÉTUDIANTES)

<p>E2 : <i>Au début, il y avait de petits trucs. Du coup, j'ai dit ce que doit faire un bon commercial du tabac. Utiliser les médias, aider chaque jeune à fumer, ... quelque chose d'autre. (Q1)</i></p> <p>E6 : <i>J'ai pas vraiment répondu à la première question.</i></p> <p>E2 : (Elle lit question 2.) <i>Je sais pas.</i></p> <p>E6 : <i>J'ai quand même pas marqué aussi.</i></p> <p>E2 : <i>Question 3. 16 ans ?</i></p> <p>E6 : <i>Oui, euh...</i></p> <p>E2 : <i>Elle est allée à l'hôpital pour arrêter de fumer.</i></p> <p>E6 : <i>Et elle a dit comme deux tiers des personnes autour d'elle ont fumé, elle a fumé depuis...</i></p> <p>E2 : <i>4 ans.</i></p> <p>E6 : <i>Oui.</i></p> <p>E2 : <i>Parce qu'elle trouve que c'était marrant, les avis dans le film... et maintenant elle croit que c'est nul, et c'est aussi un réflexe et une répétition sans qu'elle ne fume pas. je crois c'est tout.</i></p> <p>E6 : <i>Ça. (Question 4) Qu'est-ce que t'as écrit ?</i></p> <p>E2 : <i>Je crois le profit de l'industrie du tabac. Les jeunes qui veulent être... après je ne sais pas. Question 5, je n'ai rien écrit.</i></p> <p>E6 : <i>J'ai même pas écrit numéro 5, moi non plus.</i></p> <p>E2 : <i>Question 6, j'ai dit tout indirect sont interdits depuis...je sais pas.</i></p> <p>E6 : <i>Et puis...</i></p> <p>E2 : <i>Investissement, et puis j'ai dit des stars fument dans les films...</i></p> <p>E6 : <i>Euh... indirect... interdit... donc les films sont payés par les tabacs ?</i></p> <p>E2 : <i>Du coup, j'ai mis les entreprises du tabac payent pour leurs marques soit montrer dans les films, mais à la fin, ils ont dit que c'est pas pour que leurs marques soit montrées. Je sais pas si c'est correct. Et puis dans le film « Amélie », c'était une entreprise qui s'appelle marque et le film... j'ai oublié... qui a mis des cigarettes dans le film, je sais pas.</i></p> <p>E2 : <i>Question 8, pour inciter la jeunesse à fumer, pour toucher la jeunesse à travers Bassin...</i></p> <p>E6 : <i>Oui...eh...alors il veut évoquer son personnage fumé...</i></p> <p>E2 : <i>Les industries du tabac voulaient que Bassin soit basé sur un film mais son personnage dans le film ne fume pas.</i></p> <p>E2 : <i>Question 10, j'écris le profil de la mondialisation.</i></p> <p>E6 : <i>Ah...Je sais pas, j'ai écrit c'est un cinéma que je veux sur écran mais je sais pas.</i></p> <p>E2 : <i>Et puis 11, euh... deux tiers du monde...</i></p> <p>E6 : <i>J'ai entendu, 70%, mais je sais pas si c'est qui... je sais pas le pourcentage...c'est quoi.</i></p>
--

Cette conversation nous permet de voir le processus de discussion entre ces deux filles qui ont la même langue maternelle. Au cours des deux leçons précédentes, nous avons constaté que les deux étaient relativement timides en classe. La fille canadienne E6 rougissait même lorsqu'elle prenait la parole en classe et de ce fait, ne prenait que rarement l'initiative de parler. Nous avons heureusement relevé, lors des discussions en groupe, aucune interruption ni blocage dans les échanges. La fille américaine E2 menait la discussion et la fille canadienne

E6 donnait à E2 un feedback opportun, ajoutant même quelques réponses basées sur ce qu'elle avait entendu par la suite. Cependant, la fille canadienne E6 a utilisé « je sais pas... j'ai pas remarqué... » à plusieurs reprises au cours de la discussion. Lorsque les deux filles échangeaient, même si la réponse était incomplète ou absente, elles ne s'attardaient pas sur un sujet ou un vocabulaire en particulier, mais elles se passaient leurs informations et complétaient leurs réponses sur toutes les questions. Elles identifiaient ce sur quoi elles voulaient se concentrer et ce qu'elles voulaient réécouter lors de la deuxième écoute de l'enregistrement. Nous avons également noté que, bien que les deux filles soient anglophones, elles utilisaient la langue française tout au long de leurs échanges.

Échanges intergroupes

TABLEAU 171- EXTRAIT 2 (ÉCHANGES INTERGROUPES)

<p>Après avoir discuté toutes les questions, les deux filles ont écrit leurs réponses sur le brouillon.</p> <p>Silence 1 dans le groupe (59m08s—59m23s) 25s E3 : <i>Vous avez la réponse à ça (question 5) ?</i> (Échange intergroupe 1) E6 et E2 : <i>Ah... non.</i> E2 : <i>Est-ce que tu as la réponse 5 ?</i> (Elle demande à E10 qui s'installe à côté) E10 : <i>Ils ont mis dans tous les films populaires...</i> E2 : <i>Qui sont interdits ?</i> E10 : <i>Oui. Ils sont faits pour les Superman. Ils ont dit qu'il y a plein de paquette cigarettes dans le film, c'est juste là.</i> E2 : <i>OK.</i></p> <p>Silence 2 entre E6 et E2 (59mn 58s -1h 01mn 09s) 11s E3 : <i>Tu sais ce qui se passe dans les cinémas français ?</i> (Échanges intergroupes 2) E2 : <i>Il y avait des entreprises du tabac qui payaient pour leurs marques soit montré dans le film.</i> E10 : <i>Jusqu'à 30 000 euros. Ils payent pour les pauvres.</i> E2 : <i>Oui dans les films.</i> E3 : <i>Euh... ah...</i> (Tout le monde rit) E2 : <i>J'ai écrit « au lieu de maintenant », parce que maintenant c'est trop.</i></p>
--

Dans cette séquence, nous remarquons que la discussion dans le binôme a été interrompue à deux reprises après que les deux filles ont discuté de toutes les questions et qu'elles ont rédigé leurs propres réponses, alors que les autres groupes étaient encore en plein débat. Nous avons vu la fille américaine E3 et le garçon chinois E10 interroger les deux filles sur les réponses dont ils n'étaient pas sûrs après en avoir discuté dans leur groupe. E3 et E10 ont spontanément entamé, à deux reprises, une discussion intergroupe, au cours de laquelle le garçon chinois E10 a donné ses propres réponses et ajouté des détails, ce qui a contribué à rendre l'apprentissage coopératif interculturel plus efficace.

Nous avons également constaté que les deux filles anglophones E6 et E2 s'exprimaient de manière plus équilibrée quand elles discutaient entre elles mais que, lors de discussions intergroupes, la fille américaine E2 parlait et la fille canadienne E6 se taisait.

4.3.3.6. Groupe 6 observé (Groupe en binôme : SC11- E1 et E2)

TABLEAU 172- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 6

Classe, séance, date :	SC11, S4, 25-03-2019,	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Pensée écologique	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Un lobby, Une tartufferie...	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	Non	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	4 étudiants + 7 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	6	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	2	
Dans cette leçon, ceux qui voulaient apprendre seuls ne pouvaient pas participer aux discussions de groupe.		
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupe)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie...)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]	<input checked="" type="checkbox"/> [3]	
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échanges intergroupes)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail		<input checked="" type="checkbox"/>
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]	<input checked="" type="checkbox"/>	

Le sixième groupe était un binôme composé d'un garçon brésilien E1 et d'une fille iranienne E2, dont les niveaux en langue française étaient supérieurs. Dans cette leçon, l'enseignante a changé sa façon d'enseigner et n'a plus obligé les étudiants à participer à des discussions de groupe. Ceux qui voulaient apprendre par eux-mêmes pouvaient rester en dehors de ces discussions. Nous pouvons prendre connaissance des informations sur leur travail dans le tableau ci-dessus. Les deux étudiants ont collaboré spontanément, et la discussion dans le binôme a été continue et cohérente. Ils ont pu accomplir toutes les tâches proposées par l'enseignante. Une bonne atmosphère de coopération régnait au sein du groupe, et ils se sont encouragés et entraïdés.

Lors du deuxième tour de discussion, au lieu d'entamer directement les échanges, les deux étudiants ont commencé à mettre en forme leurs propres réponses, discutant seulement lorsqu'ils rencontraient des questions qu'ils ne comprenaient pas. Nous avons relevé trois silences de plus de dix secondes dans le groupe. En outre, leurs échanges se sont prolongés au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. Nous n'avons pas assisté à des échanges intergroupes dans binôme.

Comportement des étudiants

TABLEAU 173- COMPORTEMENT DES 2 ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 6

Éléments observables	SC11-E1	SC11-E2
Genre	H	F
Pays d'origine	Brésil	Iran
Langue maternelle	Portugais	Persan (Farsi)
Niveau de compétence linguistique	Supérieur	Supérieur
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	non	non
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	non	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non

L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui [4]
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	23+20	21+21
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	8/53	6/53
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	7/8	3/6
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	8/8	3/6

Le tableau ci-dessus montre que les deux étudiants ont pu participer activement à la discussion, que chacun a écouté attentivement les propos de l'autre et qu'ils ont donné leurs points de vue au bon moment. Ils se sentaient à l'aise au sein du groupe. Le nombre de paroles prononcées par les deux étudiants était pratiquement le même. La discussion entre eux deux a donc été efficace, et ils ont pu obtenir un retour d'informations en temps voulu. Cependant, nous constatons également que, dans ce binôme, la fille iranienne E2 disait 4 fois, durant la discussion, « je ne sais pas », « je ne suis pas sûre ».

TABLEAU 174- EXTRAIT 1 DU GROUPE 6 (CONNAÎTRE DES MOTS INCONNUS AVANT LA DISCUSSION)

(Avant de commencer la première discussion) E2 : <i>Alors ça veut dire quoi, Tartuffe ?</i> (Elle demande au prof) P : <i>Tartuffe, c'est un personnage de Molière qui est un hypocrite.</i>
--

L'enseignante se déplaçait dans la classe pendant la discussion. La fille iranienne E2 a commencé par lui demander d'expliquer les mots qu'elle ne comprenait pas, comme « Tartuffe », pour éliminer de la sorte les obstacles à sa connaissance culturelle et faciliter sa compréhension du contenu de l'écoute.

TABLEAU 175- EXTRAIT 2 DE GROUPE 6 (S'ENTRAIDER)

(E1 lit la question 2) E2 : <i>Ça c'est la crise majoritaire des réfugiés et après, il a parlé avec ça qu'on refuse de, par exemple, accepter des gens, et ces conditions vont créer une guerre, mais pas pour nous, pour notre enfant.</i> E1 : <i>Mais comment il parle de réfugiés ? Les réfugiés, par exemple, pas pour le changement climatique, c'est...</i> E2 : <i>Non on est hors de l'humanité. Par exemple, on laisse ces gens mourir, et on ne les accepte pas, et il a dit qu'ici, en Europe, on dit toujours qu'on accepte toujours les réfugiés, mais c'est 200 000 000 ou peut-être 1 milliard, dans trois ans ou trente ans, c'est-à-dire que c'est quand même une erreur. Moi j'ai entendu comme ça, peut-être que je me suis trompée, hein ?</i> E1 : <i>D'accord.</i>

Lors du premier tour de discussion, les deux étudiants se sont engagés directement dans une discussion, qui a progressé à un point tel qu'une interaction fréquente entre les deux est bien visible dans le dialogue ci-dessus. Le garçon brésilien E1 a posé des questions sur ce qu'il ne comprenait pas (pourquoi et comment les réfugiés étaient-ils mentionnés ?) et la fille

iranienne E2 a fourni des réponses et ajouté des exemples pour l'aider à mieux comprendre le contenu.

TABLEAU 176- EXTRAIT 3 DU GROUPE 6 (ENCOURAGEMENTS)

<p>E2 lit question 3.</p> <p>E1: <i>Il a dit au début qu'il est trop tard. Les réfugiés sont près de l'Europe. Et... après...</i></p> <p>E2: <i>Je sais pas. J'ai pas entendu. Des fois, les gens disent que c'est pas la fin du monde, c'est la fin de l'humanité, alors on était pas d'accord, et en plus, il y a quelque part des gens qui pensent que c'est trop tard de faire quelque chose, et après il a laissé des exemples comme imaginer la deuxième guerre mondiale où il y a énormément de gens morts dans la guerre. On a arrêté cette guerre pour éviter, par exemple, la mort des gens. Si on n'avait pas arrêté cette guerre, ça va être pire. Ça veut dire plus catastrophique. Il pense qu'on ne veut pas dire que c'est trop tard, parce que si on veut dire c'est trop tard, on va avoir un résultat pire que maintenant.</i></p> <p>E1: <i>D'accord, oui, je comprends quelque chose comme ça. Il n'est pas trop tard pour éviter le catastrophe...</i></p> <p>E2: <i>Oui c'est ça. Et après par exemple, il a donné la deuxième guerre mondiale.</i></p> <p>E1: <i>Oui, il parle l'espace de vie et jusqu'au moment... autres questions, question 3 et question 6, pour moi, c'est nul.</i></p> <p>E2: <i>C'est pas grave. J'ai pas regardé les questions. <u>J'ai écrit seulement des choses que je vois, des fois que j'ai perdu des mots.</u> Alors on va aller à la question 4. (Elle lit la question) Alors c'était quoi, ça ?</i></p> <p>E1: <i>Non.</i></p> <p>E2: <i>J'ai aucune idée.</i></p>
--

Dans cette séquence, la fille iranienne E2 a commencé à lire la question 3, le garçon brésilien E1 y répond, et E2 complète les réponses de E1 en fonction de ce qu'il a entendu. Lorsque E1 dit n'avoir aucune réponse aux questions 3 et 6, E2 l'encourage et lui fait part de sa méthode qui consiste à écrire tout ce qu'on a compris et pas seulement les réponses aux questions. Lorsqu'aucun des deux ne pouvait proposer une réponse à une question, ils ne mettaient pas un terme à la discussion, mais passaient simplement à la question suivante et poursuivaient la conversation.

TABLEAU 177- EXTRAIT 4 DU GROUPE 6 (PROBLÈMES RENCONTRÉS ET IDENTIFIÉS DE L'INFORMATION)

<p>E1 : (Il lit question 5)</p> <p>E2 : <i>Tu l'as entendu ça ?</i></p> <p>E1 : <i>Oui seulement le mot « enjeu », mais c'était trop tard.</i></p> <p>E2 : <i>Moi j'ai écrit beaucoup de choses. Je sais pas c'est pour quelle question ? par exemple j'entends l'enjeu, c'est quand on revient, et... un appel avec 200 personnes scientifiques.</i></p> <p>E1 : <i>Oui ça c'est pour la sixième, mais... j'ai entendu ça, mais j'ai pas le temps à écrire. Il y a seulement artifice intellectuel</i></p> <p>E2 : <i>Il a parlé trop vite. Moi je pensais que toutes les paroles sont importantes, donc j'ai essayé d'écrire tous, mais...</i></p>

Dans cette séquence, les deux étudiants ont parlé de leurs problèmes rencontrés lors de l'écoute. La fille iranienne E2 a ainsi estimé que l'enregistrement était trop rapide et, bien qu'elle ait souligné l'importance des informations et qu'elle ait voulu toutes les noter, elle n'a

pu le faire. Le garçon brésilien E1, quant à lui, a entendu les informations de son côté mais n'a pas eu le temps de les écrire.

Nous avons constaté que le travail en groupe était la solution idéale aux problèmes de ces deux étudiants. Par exemple, dans la partie soulignée, E2 a dit l'information qu'elle a entendue et E1 l'a aidée à identifier cette information (qui était la réponse à la question 6). E1 avait entendu le mot « enjeu » et E2 l'a aidé à ajouter cette information. Les deux apprennent l'un de l'autre et complètent les informations qui leur manquent, ce qui est aussi un effet attendu de l'apprentissage coopératif interculturel.

TABLEAU 178- EXTRAIT 5 DU GROUPE 6 (INTERACTIONS)

<p>E1 : (La discussion continue pour la question 7) <i>Le message, c'est pour changer les documents entre les écologistes... entre deux personnes.</i></p> <p>E2 : <i>Documents écologistes entre groupes, mais pour moi, entre deux femmes.</i></p> <p>E1 : <i>Et après, il a parlé de... en deuxième...</i></p> <p>E2 : <i>Il a parlé qu'on est en même temps sage et on doit essayer de sauver notre planète, et il a donné un exemple d'un enfant. Par exemple on prend sa joue, mais ce n'est pas qu'on limite sa liberté, c'est pour faire comprendre comment jouer...pourquoi tu rigoles E1 ? t'as pas entendu ça ? Je cherche des choses que tu m'as dit...la croissance entre peuple et qui ?</i></p> <p>E1 : <i>Et pour l'exemple de la question 8, ils comparent nouvelle façon technologique...c'est l'exemple de l'autoroute, qui dit qu'on a des voitures, qui peuvent aller jusqu'à 200 km/h...mais on ne fait pas...</i></p> <p>E2 : <i>Oui.</i></p> <p>E2 : <i>Comment on dit speed en français ? La vitesse ?</i></p> <p>E1 : <i>Oui.</i></p>

E1 et E2 avaient tous deux un niveau similaire (supérieur) et pouvaient également prendre la parole spontanément en classe. Au cours de leurs échanges, nous avons pu constater qu'ils étaient plus interactifs, avec peu de moments où la discussion s'interrompait ou s'attardait sur un point particulier de vocabulaire, une expression ou une question, et qu'ils étaient capables d'expliquer et de compléter leurs réponses respectives, ce qui leur a permis d'entendre davantage d'informations sur les questions au cours de la deuxième session d'écoute.

TABLEAU 179- EXTRAIT 6 DU GROUPE 6 (DEUXIÈME TOUR DE DISCUSSION)

<p>E1 et E2 commencent en rédigeant tout d'abord les réponses. Puis la discussion commence. E2 : Zut, je sais pas quelle question il demande, c'est trop vaste, c'est ça ? (Silence 1 : 00m00s-00m25s) 25s E1 : <i>Il a parlé d'une chose comme une faute.</i> E2 : <i>En fait c'était pas la question, tu vois. Il a parlé des situations. Alors...</i> (Silence 2 : 00m40s-01m10s) 30s E2 : <i>J'ai entendu cette phrase, le demain croissance... et la terre qui était le plan des gens sérieux, tu comprends ça ? enfin j'ai mal écrit.</i> E1 : <i>Il a parlé d'augment, oui. C'est juste un mot avant qu'il parle de l'enjeu.</i> (Silence 3 : 01m33s-01m55s =22s) E2 : <i>Voilà, c'est ça, exactement.</i> E2 : <i>Et il parle de deux contrats enfin, t'as entendu ?</i> E1 : <i>Oui.</i> E2 : <i>Tu peux me dire ?</i> E1 : <i>Non !</i> E2 : <i>Merci, c'est super gentil. (Les deux rient)</i> E1 : <i>Des contrats sociaux, mais enfin il y a pas de liens, à mon avis, ce n'est pas la bonne réponse pour aucune question.</i> E2 : <i>On a tout mélangé, peut-être. Ça va, ne t'inquiète pas.</i></p>

Lors de cette deuxième discussion, les deux étudiants, au lieu d'amorcer directement une session d'échanges, ont commencé à rédiger leurs propres réponses, en discutant des questions qu'ils n'avaient pas saisies.

L'ambiance était amicale pendant la conversation, mais comme ils avaient tous deux des questions restées sans réponse, la discussion s'est interrompue, et ils ont commencé à partager leurs points de vue sur l'apprentissage coopératif interculturel.

Perception sur l'apprentissage coopératif interculturel

TABLEAU 180- EXTRAIT 7 DU GROUPE 6 (PERCEPTION SUR L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL)

<p>E1 : <i>Est-ce que tu penses c'est une méthode d'évaluation aussi ?</i> (03m26s-05m25s) E2 : Par contre, le travail en groupe, ça dépend. Des fois, si je travaille toute seule, je dors. Mais quand je suis avec une autre personne, je me sens coupable si je ne travaille pas, parce que j'ai une responsabilité, et je travaille. (03m48s) E1 : Oui, oui c'est responsable pour d'autres aussi. E2 : Voilà, donc je travaille. Mais quand je suis toute seule, je ne travaille pas et c'est mal. En plus c'est avec quelqu'un sympa, par exemple, avec toi, c'est vraiment très bon, tu écoutes, et moi j'écoute, mais des fois, on n'est pas regroupé, par exemple, c'est moi qui écoute, et l'autre personne, elle est totalement peinarde. Elle n'écoute pas, elle ne regarde pas, elle fait rien, ça m'énerve. E1 : <i>Tu parles de quelqu'un super ?</i> E2 : <i>J'ai l'impression que t'as une femme à l'intérieur.</i> E1 : <i>(rire) Presque ça, oui.</i> E2 : <i>J'aime trop, j'aime trop...</i></p>
--

E1 et E2 ont discuté de l'apprentissage coopératif interculturel et la fille iranienne E2 a souligné la dépendance de l'apprentissage coopératif interculturel à la situation. Le garçon brésilien E1 reconnaît que, dans l'apprentissage coopératif interculturel, existent la responsabilité individuelle et la responsabilité aux autres membres de groupe, ce qui force à la

coopération et à la contribution dans le groupe. Notons que plusieurs chercheurs considèrent la responsabilité individuelle comme une des composantes favorable au succès du travail en groupe, permettant ainsi à l'apprentissage d'être plus efficace (Baudrit, 2005; Jacobs & Seow, 2015; R. E. Slavin, 2010).

La fille iranienne E2 avoue, en plus, tout le plaisir de travailler avec quelqu'un de très sympathique, comprendre avec E1, qui est toujours à l'écoute et donne de bons retours d'informations. Cependant, lorsqu'elle travaille avec d'autres personnes, E2 se met parfois en colère quand elle est la seule à écouter et que les autres ne travaillent pas assez, n'écoutent pas, ne regardent pas ou se prélassent. Ce que dit là E2 souligne certains faits qui peuvent se produire dans l'apprentissage coopératif interculturel, comme :

- Agir en suivant les masses : Dans l'apprentissage coopératif interculturel, certains étudiants suivent aveuglément les opinions des autres membres du groupe, en particulier les meilleurs étudiants, sans réflexion ni analyse approfondies, et deviennent de véritables rabat-joie.
- Membre marginal : Dans l'apprentissage coopératif interculturel, il y a toujours des étudiants qui n'aiment pas interagir avec les autres et qui s'éloignent souvent du groupe, comme s'ils étaient des étrangers qui ne se soucient de rien.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 181- EXTRAIT 8 DU GROUPE 6 (DIFFICULTÉ DU DOCUMENT ET CONSIGNES CLAIRES)

<p>02m40s—03m20s P : <i>Vous le trouvez que c'est plus facile ou moins facile ?</i> E : <i>Moins facile.</i> P : <i>Voilà, mais c'est un bon niveau C1.</i> P : <i>Alors aujourd'hui nouvelle règle. Ceux qui veulent travailler par deux, travaillez par deux, ceux qui veulent travailler tout seuls, travaillez tout seuls.</i> P : <i>Alors qui veut travailler par deux ? que deux groupes ? les autres vous préférez travailler par tout seul ?</i> E14(ap) : <i>Oui.</i> P : <i>E3, vous préférez travailler toute seule ?</i> E3(ap) : <i>Ça m'intéresse de travailler toute seule.</i> P : <i>Bon c'est au choix aujourd'hui. Allez, vous avez dix minutes pour essayer de...</i></p>

Avant de permettre aux étudiants de commencer à travailler en coopération, l'enseignante a demandé leur avis sur la difficulté du document d'écoute. La plupart d'entre eux ont admis que le contenu de l'écoute était pour cette fois un peu plus difficile que d'habitude. L'enseignante n'avait pas augmenté la difficulté du contenu de l'écoute de manière significative, mais seulement progressivement, conformément à la théorie de l'input compréhensible i+1 de Krashen et à la théorie du développement cognitif de Piaget, ce qui permet aux étudiants d'utiliser leurs connaissances antérieures et, par l'augmentation de la

difficulté de la leçon, d'apprendre de nouveaux contenus et d'améliorer leurs compétences linguistiques.

L'enseignante a laissé, cette fois-ci, aux étudiants le choix de leur façon d'apprendre, et ceux qui ont choisi de se regrouper pour travailler pouvaient le faire. Après que les étudiants ont fait leur propre choix et en se basant sur sa connaissance des étudiants, l'enseignante a demandé aux deux étudiantes, E3 et E14, qui préféraient étudier seules, si elles ne voulaient pas former un groupe pour avoir plus d'occasions de s'exprimer et de communiquer par le biais d'un échange dans un binôme.

TABLEAU 182- EXTRAIT 9 DU GROUPE 6 (CONTRÔLE DU TEMPS D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF)

<p>P : <i>Bien. On va passer à la deuxième écoute. Et pour ceux qui travaillent en groupe, vous en êtes à quelle question ?</i></p> <p>E2 et E1 : <i>Question 7.</i></p> <p>P : <i>Et E12 et E10. Vous êtes à quelle question ? Vous avez terminé ou pas encore ?</i></p> <p>E14 et E12 : <i>Pas encore.</i></p> <p>P : <i>Alors encore une minute.</i></p>

Le contrôle, par l'enseignante, du rythme de la classe porte non seulement sur le contenu de l'apprentissage en classe, mais aussi sur le temps consacré à chaque tâche et à chaque étape du cours. Des échanges trop courts ou trop longs dans un groupe peuvent altérer l'efficacité de la discussion. Dans cette section, nous pouvons voir que l'enseignante ajustait le temps des discussions en fonction des progrès des étudiants.

TABLEAU 183- EXTRAIT 10 DE GROUPE 6 (INTERVENTION DE L'ENSEIGNANTE)

(Le professeur passe dans le groupe, et E1 demande au professeur.)
 E1 : *Qu'est-ce que ça veut dire, enjeu ? C'est comme sérieusement ?*
 P : *Pardon ?*
 E1 : *Enjeu.*
 P : *Un enjeu. La question, c'est l'enjeu pour l'humain. L'enjeu, c'est quel doit être l'objectif le plus important, quelque chose qui est vraiment important, quelque chose que l'humain doit faire.*
 E1 : *D'accord.*

(Le professeur passe en posant la question à E11)
 P : *La situation est dramatique pour 4 raisons. La première, c'est quoi ?*
 E11 : *Je ne sais pas.*
 P : *Qu'est-ce que vous avez compris ? Est-ce que vous pouvez expliquer de manière générale ?*
 E11 : *Il a discuté le problème de...*
 P : *Pouvez me résumer une phrase de ce document, le thème général. Au moins une phrase. Répondez. De quoi ça parle, ce document ? Ce document parle du climat, et de quoi... ?*
 (E11 réfléchit un peu.)
 P : *E5*
 E5 : *C'est la punition scientifique, le problème général de notre mode, les problèmes de l'écologie, ce qu'on ne prend pas, le problème principal du monde. Le problème climatique, le réchauffement, le manque des espaces, les problèmes économiques, de ressources.*
 (E11 l'écoute attentivement.)

Les interventions de l'enseignante ont-elles été nécessaires et utiles pendant le travail en groupe ? Tout d'abord, à travers l'observation du binôme E1 et E2, nous avons trouvé indispensable que l'enseignante leur explique le mot « enjeu » et le nom propre « Tartuffe », les aidant ainsi à mieux comprendre ce qu'ils entendaient. Lorsque la discussion entre E11 et E5 s'est transformée en silence, l'enseignante est intervenue pour les reprendre et leur indiquer la voie à suivre pour que la discussion puisse continuer. Quand E11 n'a pas été en mesure de répondre à l'enseignante, E5 a pris sur lui de compléter les informations entendues et d'aider son condisciple à mieux comprendre le contenu de l'écoute.

TABLEAU 184- EXTRAIT 11 DU GROUPE 6 (CONCLUSION SUR L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF SELON L'OBSERVATION DE L'ENSEIGNANTE)

P : *Regardez, là. On vous a demandé de travailler soit en groupe, soit tout seul. **Ceux qui ont travaillé en groupe, à mon avis, ont pu mieux comprendre le document dès la première écoute.***
 P : *Là (E1 et E2), on a remarqué que vous, à la deuxième écoute, vous n'aviez presque pas eu besoin de rediscuter. Vous étiez passés à la rédaction de vos questions. Là (E10 et E12), vous avez continué à améliorer votre compréhension, Et là (E3, E8, E13), **on a remarqué que E8 qui, au début, était tout seul, et bien, il s'est tourné d'abord vers E13 pour discuter, et puis vers E3.** Quand il butait sur les questions, il allait vers E3 pour faire avancer sa compréhension. Donc vous comprenez. **Peut-être qu'après, on travaillera toujours en groupes, parce que je pense que vous pratiquerez plus le français.** De toute façon, vous êtes obligés de travailler ensemble parce que, **vu le nombre d'étudiants à l'université, on ne peut pas vous demander des travaux faits seul, sinon on passerait notre temps à faire des exposés au lieu de faire travailler un peu.***
 P : *Donc là (E1, E2), par exemple, tout va bien. Là tous les trois, ça fonctionnait bien. Là, quand j'ai demandé à E5 d'expliquer à E11, ce n'était pas par hasard. Là, mais... ça fonctionne quand même. **Donc ça dépend du niveau linguistique des étudiants.***

L'enseignante a conclu ses observations en classe en disant que les étudiants, qui avaient travaillé en groupe dans cette leçon, avaient mieux compris le contenu de

l'enregistrement que les autres, que le garçon brésilien E1 et la fille iranienne E2 n'avaient pratiquement pas discuté après la deuxième session d'écoute, et qu'ils avaient passé leur temps à rédiger les réponses.

L'enseignante a estimé que l'apprentissage coopératif interculturel dans le cours de compréhension orale était bénéfique car il offrait aux étudiants davantage d'occasions de pratiquer le français. L'apprentissage coopératif devra se poursuivre également dans les futures classes afin que les étudiants puissent s'habituer en amont à l'environnement universitaire. L'enseignante a admis que le succès de l'apprentissage coopératif dépendait également du niveau des compétences linguistiques des apprenants.

4.3.3.7. Groupe 7 observé (Groupe en binôme : SC12- E1 et E12)

TABLEAU 185- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 7

Classe, séance, date :	SC12, S4, 01-04-2019	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Pensée écologique	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Un lobby, Une tartufferie...	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	Non	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	6 étudiants + 9 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	12	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	2	
Dans cette leçon, ceux qui voulaient apprendre seuls ne pouvaient pas participer aux discussions de groupe.		
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupal)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie, s'entraide...)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échanges intergroupes)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]		<input checked="" type="checkbox"/>

Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.		<input checked="" type="checkbox"/>
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]		<input checked="" type="checkbox"/> [7/8] [4/8]

Le septième groupe était un binôme composé d'une étudiante américaine E1 et d'une étudiante tunisienne E12, dont les niveaux en langue française étaient intermédiaires. Dans cette leçon, l'enseignante avait changé sa façon d'enseigner et n'obligeait plus les étudiants à participer à des discussions de groupe. Ceux d'entre eux qui voulaient apprendre par eux-mêmes pouvaient rester en dehors des discussions de groupe. Les informations sur le travail en groupe sont à trouver dans le tableau ci-dessus. Les deux filles se sont mises ensemble spontanément, et la discussion a été continue et cohérente. Ce binôme n'a pas accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante. En particulier dans la deuxième discussion, elles n'ont accompli que la moitié de la tâche. Une bonne atmosphère de coopération régnait au sein du groupe, et les deux filles ont été capables de s'entraider. Nous n'avons noté aucun long silence dans le groupe ni aucune interruption de la parole. Nous n'avons pas non plus observé d'échanges intergroupes pour ce binôme.

Comportement des étudiantes

TABLEAU 186- COMPORTEMENT DES 2 ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 7

Éléments observables	SC12-E1	SC12-E12
Genre	F	F
Pays d'origine	USA	Tunisie
Langue maternelle	Anglais	Arabe
Niveau de compétence linguistique	Intermédiaire	Intermédiaire
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	non	non
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui [4]
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	34+29	34+31
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	8/78	7/78
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	8/8	6/7
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	4/8	4/6

Le tableau ci-dessus montre que les deux étudiantes ont participé activement à la discussion, que chacune a écouté attentivement ce que disait l'autre et qu'elles ont donné leurs points de vue au bon moment. Les deux se sentaient à l'aise au sein de leur binôme. Le nombre de paroles échangées par les deux étudiantes était pratiquement le même, ce qui veut dire que la discussion entre les deux filles a été efficace et qu'elles ont pu obtenir des retours immédiats d'informations. La lecture du tableau indique toutefois qu'à cause de l'accent anglais prononcé de la fille américaine E1, il a eu quelquefois des moments où sa condisciple tunisienne E12 ne comprenait ce qu'elle voulait dire. E12 a dit à quatre fois reprise dans la discussion « je ne sais pas » et « je ne suis pas sûre ».

TABLEAU 187- EXTRAIT 1 DU GROUPE 7 (CONNAÎTRE DES MOTS INCONNUS AVANT LA DISCUSSION)

E1 : *Madame L, pourquoi Tartufferie n'est pas bon ?*
 P : *Parce que c'est une hypocrisie. Être hypocrite, c'est un défaut.*
 E1 : *Parce que ce n'est pas bon pour la santé, parce que c'est trop intact ?*
 P : *Mais non. Vous écouterez. Qu'est-ce qu'il dit... une tartufferie. C'est d'un personnage de Molière. Je l'ai expliqué tout à l'heure. Ça n'a rien avoir avec la nourriture, ça vient du nom d'un personnage de Molière. Je vais expliquer tout à l'heure.*
 E1 : *OK. Je pensais tout à l'heure « tarte du fruit ».*
 Éclat de rire des deux filles, pour la mal compréhension du mot « Tartufferie »

E12 et E1 sont deux étudiantes relativement actives lors des présentations en classe et sont assises au premier rang. Au début de la discussion, les deux filles ont d'abord demandé à l'enseignante la signification de « Tartuffe », ceci pour faciliter leur compréhension orale. C'est pareil à ce que qu'avait fait l'étudiante iranienne E2 dans la classe SC11 (voir l'analyse du groupe 6). La déduction que nous en faisons est qu'il est nécessaire que l'enseignante explique les noms propres aux étudiants avant de les laisser écouter tout enregistrement pour leur faciliter la compréhension du contenu. Après avoir écouté, les deux étudiantes ont identifié ce sur quoi elles butaient et ont interrogé l'enseignante, ce qui a permis ensuite de les relancer dans la discussion.

TABLEAU 188- EXTRAIT 2 DU GROUPE 7 (SITUATION DE DÉSACCORD)

E12 : *Pour la première question, j'ai écouté le catastrophe sur le climat d'université ?*
 E1 : *Non, la première question, je crois c'est qu'il y a quatre points...*
 E12 : *Non, d'abord, avant de quatre...*
 E1 : *Non, c'est ça, c'est ça, c'est les quatre (points), ce n'est pas ça. Ça (catastrophe), c'est les réfugiés.*
 E12 : *Oui, oui, mais...*
 E1 : *Ça, il y a quatre situations dramatiques, c'est le... des règlement climatique, la pollution, le scientifique et l'espace de vivre.*

 E12 : *La première que j'ai écoutée... le changement climatique.*
 E1 : *Ah, aucune idée.*
 E12 : *Et la deuxième c'est le scientifique, la stabilité du système...*
 E1 : *Oui la stabilité et un truc c'est entropie.*
 E12 : *La troisième... on parle de la pollution,*
 E1 : *C'est la scientifique ?*
 E12 : *Quatrièmes, on parle des espaces de vie.*
 E1 : *Et... qu'est-ce qu'il y a ? Il y a quelque chose entropie. **OK, donc la pollution, le dérèglement, l'espace de vivre, et le scientifique... entropique...juste comme ça, et des changements climatiques. C'est ça ?***
 E12 : *Euh.*
 E1 : ***Et l'instabilité.***
 E12 : ***Il a dit partie deux, le dramatique, le scientifique. Il y a une instabilité du système. Il donne un système à crasher ».***

Au début de la deuxième discussion, nous avons remarqué que les réponses à la première question n'étaient pas cohérentes et que la discussion était animée. La conversation ne s'est cependant pas interrompue mais s'est poursuivie, E12 et E1 ajoutant et intégrant des

informations qu'elles avaient entendues à propos de « dramatique... ». À la fin, la réponse était presque complète. Mais, lors de ce tour de discussion, les deux filles n'ont pu vérifier leurs réponses qu'aux quatre premières questions, car elles avaient été trop occupées par l'interprétation et l'explication du vocabulaire, et des expressions, ou par les réponses à une question particulière (par exemple, quatre solutions). Notons que malgré tout, dans l'ensemble, la discussion s'est relativement bien passée, avec beaucoup d'échanges constructifs et une bonne collaboration.

Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières

TABLEAU 189- EXTRAIT 3 DU GROUPE 7 (COMPLÉTER LES INFORMATIONS ET CORRIGER LA PRONONCIATION)

<p>E12 : (Elle lit Q1) (23m50s) E1 : <i>Il a dit... je sais pas... parce qu'au début, le présentateur a dit le climat et la vie et la diversité, mais je crois Aurélien Barraud. Je sais, j'ai mal prononcé son nom, mais je pense qu'il prend quatre solutions, situations dramatiques. C'était...</i> E12 : <i>Oui. La situation est dramatique. Il a dit dramatique... c'est...</i> E1 : <i>Oui. Il dit qu'on avait quatre. C'était la pollution, les espaces de vivre.</i> E12 : <i>Oui, oui et puis scientifique.</i> E1 : <i>Non.</i> E12 : <i>Si, si, il a dit drama...</i> E1 : <i>OK. Scientifique et « des régulièrement ».</i> E12 : <i>Alors des règlements.</i> E1 : <i>Non je crois que c'est « des régulièrement », c'est pas des règlements.</i> E12 : <i>Dramatique « des règlements », dramatique scientifique, dramatique pollution, dramatique profils des espaces de vie.</i> E1 : <i>Et puis, je crois l'exemple concret, oups ! Oh c'est des réfugiés en Europe, non ?</i> E12 : <i>Des réfugiés climatiques.</i> E1 : <i>C'est des réfugiés du climat ou climatiques ?</i> E12 : <i>Climatiques.</i> E1 : <i>Mais d'abord le refuger ?</i> E12 : <i>Refugier. (Elle corrige sa prononciation)</i> E1 : <i>Merci.</i> E1 : <i>Mais je pense qu'il a parlé entre aujourd'hui et dans le futur.</i> E12 : <i>Dans l'entre-temps.</i> E1 : <i>Oui, oui, oui, parce qu'il a parlé des réfugiées maintenant. C'est la frontière close, et dans trente ans, il y aura des...</i> E12 : <i>Guerres.</i> E1 : <i>Oui, guerres ou quelque chose. Parce qu'il a dit que nous sommes en train de... quelque chose mondiale, et après, on va reprendre en deuxième écoute.</i></p>

Le contenu de la discussion, dans cette séquence, permet de dégager deux messages. Le premier message est que la discussion entre les deux étudiantes s'est déroulée sans aucune interruption, qu'il y a toujours eu des retours d'informations et des interactions, et qu'ensuite les réponses ont été constamment complétées et améliorées. Ainsi, au début, la fille américaine E1 a dit qu'elle avait entendu quatre types de situations ou solutions dramatiques, mais n'a mentionné que la « pollution » et l'« espace de vie ». La fille tunisienne E12 a ajouté

« dramatique scientifique », et la fille américaine « dramatique des régulièrement », que E12 a corrigé en « dramatique des règlements ». Le complément d'informations se reflète également ici lorsque la fille américaine E1 commence par considérer la chronologie de l'enregistrement de cette façon : « E1 : Mais je pense qu'il a parlé entre aujourd'hui et dans le futur ». E12 propose « dans l'entre-temps » (contenu de l'écoute). E1 a ensuite complété la réponse et expliqué les détails. E12 a suggéré « guerre » et E1 a proposé « quelque chose mondiale », alors que « guerre mondiale » était mentionnée dans l'enregistrement, de sorte qu'il a été possible de constater que les deux étudiantes s'étaient en fait rapprochées de la bonne réponse en ajoutant des informations et en complétant leur compréhension. Le second message concerne la correction rapide des erreurs de prononciation. E1 vient des États-Unis et E12 de Tunisie, E1 a un très fort accent américain contrairement à E12 qui en a relativement peu, ce qui fait que E1 pourra être corrigée correctement, par exemple sur la prononciation du mot « réfugié ».

TABLEAU 190- EXTRAIT 4 DU GROUPE 7 (DISTINCTION ENTRE LA FIN DU MONDE ET LA FIN DE L'HUMANITÉ, EXPLICATION SUR LA BIODIVERSITÉ)

<p>E12 : <i>OK. (Elle lit la question Q3) La possibilité de la fin du monde ?</i> E1 : <i>Il a parlé de...</i> E12 : <i>La possibilité de la fin du monde ?</i> E1 : <i>Oui, il a parlé de...</i> E12 : <i>Diversité, fin de l'humanité ?</i> E1 : <i>Il a dit que ce n'est pas la fin du monde. C'est la fin de l'humanité, parce que le monde va...</i> E12 : <i>La fin de l'humanité</i> E1 : <i>Parce que le monde va continuer à actionner, et la question est « Est-ce que l'humanité va... ? »</i> E12 : <i>Elle a dit pas la fin de l'humanité parce que c'est pas encore acter. Pas un détail, c'est tragique.</i> E1 : <i>D'abord la question, ce n'est pas la fin...</i> E12 : <i>Du monde.</i> E1 : <i>La question, c'est pas la fin du monde, c'est la fin de l'humanité. On est en train de... C'était plutôt comment on va garder notre planète. Parce qu'il a parlé de quelque chose, la fragilité et d'autres choses mais je ne me rappelle plus. Parce qu'il a parlé deux tiers de l'environnement. Il va continuer, mais c'est la manière esthétique, je crois.</i> E12 : <i>Il a parlé de 7 millions espace animal</i> E1 : <i>Oui, parce qu'il a dit que le monde va tourner mais... plutôt qu'est-ce qu'il va rester du monde. Parce que, oui, on peut avoir le monde très sec, sans animaux, sans biodiversité, sans humains, ça c'est le monde. Vraiment c'est la question. « Comment on peut protéger la biodiversité ? »</i></p> <p>E12 : <i>C'est quoi la « bioterfacité » ? (28m30s)</i> E1 : <i>Biodiversité, c'est quand on a beaucoup des espaces. Par exemple, si on regarde ici, on a deux ou trois espèces</i> (elle prononce espace), <i>et c'est tout. Mais par exemple, il y a beaucoup d'ingrédients, des gens, des grains, des oiseaux, des animaux, ...</i> E12 : <i>Est-ce que ça veut dire beaucoup de choses ?</i> E1 : <i>Beaucoup d'espèces. Par exemple, prenons l'exemple du loup, des chiens. Il y a des catégories des animaux, par exemple, le chien, je sais pas comment dire en français après. Il y a plusieurs types de chiens. On peut avoir des herbes, qui viennent... de la Chine.</i> E12 : <i>Oui, je comprends.</i></p>

E1 : *La biodiversité est importante pour la planète quand il y a des soucis, des problèmes, il reste certains plantes animaux qui cherchent des moyens pour survivre, donc pratiquement, le principe de Darwin. Il y a des espèces qui vont s'adapter à leurs environnements.*

Dans cette séquence, nous voyons que la fille tunisienne E12 avait entendu « la fin du monde » et « la fin de l'humanité » dans l'enregistrement mais qu'elle n'était pas sûre de ce que cela pouvait signifier dans le contexte. Au début de la discussion, la fille américaine E1 avait entendu « ce n'est pas la fin du monde, c'est la fin de l'humanité ». Elle avait très bien compris ce passage de l'enregistrement, et avait expliqué ensuite à E12 la différence entre « la fin du monde » et « la fin de l'humanité » en relation avec les informations contenues dans l'extrait « parce que le monde va continuer... ». E1 a donc souligné la différence entre « la fin du monde » et « la fin de l'humanité », en relation avec la protection de la planète, les questions environnementales, la biodiversité, etc.

La fille américaine E1 a expliqué la signification de la biodiversité à la fille tunisienne E12 en donnant divers exemples, en intégrant bien les informations et le vocabulaire, en mentionnant la théorie de Darwin, etc., et en utilisant la langue française tout au long son explication, ce qui lui a permis en plus de bien pratiquer le français. Cependant, durant son explication, E1 a prononcé le mot « espèce » comme « espace » à cause son accent anglais, ce qui a été un point difficile à comprendre pour E12.

TABLEAU 191- EXTRAIT 5 DU GROUPE 7 (COMPÉTENCE TRANSITOIRE)

E1 : **À cracher.**
E12 : « **à crasher** » ?
E1 : **Un système qui va cracher, c'est ça ?**
E12 : **Oui.**
E1 : **Je sais pas, mais ça ressemble au mot anglais « crash » quand l'ordinateur fonctionne...**
E12 : **Ah, oui, oui.**
E1 : **Mais je pense que ce n'est pas comme ça. Oui, oui...**
E12 : **Non, ça ressemble.**
E12 : **Et le troisième, on parle moins de la pollution. Après il a dit moins d'espaces de vie.**
E1 : **Oui, les animaux n'ont plus d'espaces pour vivre. Il a dit, par conséquent... par conséquent, ils meurent.**
E12 : **La deuxième question ?**
E1 : **Non, on est dans la première, et puis la deuxième question, c'est les réfugiés.**
E12 : **Crise majeure des réfugiés.**
E1 : **Oui, il a dit...**
E12 : **Dans trente ans, ils seront 200 millions ou milliard ?**
E1 : **C'est milliard. J'ai entendu millions, mais milliard je sais jamais.**
E12 : **Tu sais pas ce que ça veut dire milliard et deux cents millions ?**
E1 : **C'est trop proche. Milliard, c'est plus que million, non ? Ça va comme mille, milliard...**
E12 : **C'est (milliard) mille millions.**
E1 : **Mille, million, milliard ?**
E12 : **Mille millions, c'est milliard.** (Elle veut dire mille*million=milliard)
E1 : **Donc million, milliard, c'est la même chose.** (Mal compréhension)
E12 : **Non, ce n'est pas la même chose, parce qu'il a dit deux cents millions... un milliard.**
E1 : **Mais dans le sens de taille, c'est mille, million, milliard ?**

E12 : *Oui, oui ! Et après, pour la deuxième question, c'est la possibilité de la fin du monde... la fragilité.*

E1 : **Deux cents millions à un... ?**

E12: **Millard.**

E1: *OK, merci. Des réfugiés du climat, quelque chose à propos d'analyse. (Elle corrige)*

De la séquence ci-dessus, nous pouvons tirer un point informatif. Ce point concerne la compétence transitoire (Corder, 1967, 1980). Dans l'apprentissage coopératif interculturel, les membres du groupe interprètent la langue cible par rapport à leur propre langue maternelle afin d'expliquer les mots non familiers. Par exemple ici, la fille tunisienne E12 ne comprend pas le sens de « crasher », qui est similaire à l'anglais « crash ». E1 utilise son anglais (langue maternelle) pour l'expliquer en langue française. Nous nous appuyons donc sur le lien entre la langue maternelle et la langue cible pour « *reconstruire leur connaissance temporaire de la langue* » (Corder, 1980, p.13)

La compétence transitoire est également évidente dans la discussion sur les mots « mille », « million » et « milliard ». Le texte original de l'enregistrement parle de « deux cents millions à un milliard ». Les deux filles avaient entendu « mille » et « milliard ». La fille américaine E1 a fait part de sa confusion et n'a pas pu faire la différence entre « mille », « million » et « milliard », sachant que « milliard » se dit « thousand million » ou « billion » en langue anglaise. La fille tunisienne E12 a éclairé E1 sur ce point, qui donne la réponse « deux cents millions à un milliard » en combinant l'éclaircissement de E12 avec les informations qu'elle a entendues.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 192- EXTRAIT 6 DU GROUPE 7 (MATÉRIEL CHOISI PAR L'ENSEIGNANTE)

P : *Par rapport à l'examen que vous avez fait la semaine dernière, vous trouvez celui-ci plus facile, plus difficile ou c'est pareil ?*

E : *Plus difficile.*

P : *Donc voilà. C'était l'examen que vos collègues du semestre dernier ont eu. Ceux qui sont maintenant au niveau C2.*

P : *J'ai choisi deux types de documents différents. Ce document... on sent l'universitaire, le scientifique. Il y a trois points pour chaque idée qui est développée. Vous avez vu l'intérêt qu'il suscite. On a une synthèse pour l'exposé oral. Il a introduit 4 points. Ensuite, chaque fois qu'il développe une idée, il y a au moins deux ou trois points. Et il conclut. Et il annonce tout ça. Donc c'est là qu'il y a une différence de registre de langue sur ces deux documents. C'est bien noté ?*

P : *5 minutes pour rediscuter ou travailler comme vous voulez.*

(33m37s--35m25s)

L'enseignante a interrogé les étudiants sur la difficulté du contenu de l'enregistrement. Ceux-ci l'ont, pour la plupart, trouvé un peu plus ardu que les enregistrements précédents. Nous avons également constaté que l'enseignante avait pris soin de la sélection du matériel enregistré.

Cette fois-ci, le matériel enregistré était bien structuré. Les quatre points étaient d'abord présentés dans l'introduction, puis venaient les détails et enfin la conclusion. En plus, différents registres étaient utilisés dans le matériel. L'enseignante leur a donné des explications afin que les étudiants puissent mieux comprendre le matériel. À la fin, l'enseignante leur a accordé du temps pour une seconde discussion.

4.3.3.8. Groupe 8 observé (Groupe en binôme : SC11- E3 et E4- deux américains)

TABLEAU 193- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 8

Classe, séance, date :	SC11, S5, 08-04-2019	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Mon cerveau a-t-il un sexe ?	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Système éducatif en France L'expression « Touche pas la tête des enfants jusqu'à l'âge de 60 » Greffer les organes	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	Oui	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	2 étudiants + 2 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	0	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	2	
Cours normal +exercice (prendre la note et compte-rendu)		
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupal)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie, s'entraide...)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échanges intergroupes)	<input checked="" type="checkbox"/> [3]	
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.	<input checked="" type="checkbox"/>	

Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]	<input checked="" type="checkbox"/>	

Le huitième groupe était un binôme composé deux étudiants américains, E3 et E4, dont les niveaux de langue étaient supérieurs. Notons qu'il ne s'agit pas là d'un groupe interculturel, mais il est intéressant de voir les informations concernant leur travail dans le tableau ci-dessus. La discussion dans le groupe a été en continue et cohérente. Les deux garçons ont réussi à accomplir toutes les tâches proposés par l'enseignante. Une bonne atmosphère de collaboration régnait au sein du groupe et les deux étudiants étaient capables de s'encourager et de s'entraider. Aucun long silence, aucune interruption de la parole n'ont été constatés, et leurs échanges se sont prolongés au-delà du temps imparti à l'activité. Nous avons observé, à trois reprises, des échanges intergroupes dans ce binôme.

La semaine de la séance 5 était aussi celle pour candidater à l'université et pour passer les tests du DALF et du DELF. Pour cette raison, certains étudiants étaient absents aux révisions et à la préparation des documents. Dans cette séance, seuls quatre étudiants étaient venus, à savoir le garçon brésilien E1, la fille iranienne E2, la fille américaine E3 et le garçon américain E4, qui se sont regroupés en deux binômes, et nous avons pu observer que la fréquence des interactions intergroupes avait été plus élevée que lors des séances précédentes.

Comportement des étudiants

TABLEAU 194- COMPORTEMENT DE DEUX ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 8

Éléments observables	SC11-E3	SC11-E4
Genre	F	H
Pays d'origine	USA	USA
Langue maternelle	Anglais	Anglais
Niveau de compétence linguistique	Supérieur	Supérieur
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	<input checked="" type="checkbox"/> oui [6]	non
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	16+16+8	20+17+9
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	10/62	16/62
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	9/10	9/16
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	6/10	9/16

Le tableau ci-dessus montre que les deux étudiants américains, E3 et E4, ont participé activement à la discussion. Chacun des deux a été attentif aux propos de l'autre, et pouvait donner son avis au bon moment. Les deux se sentaient bien au sein du groupe. Le nombre de paroles prononcées par les deux était pratiquement égal. La discussion entre eux a donc été efficace, et ils ont pu obtenir des retours d'informations en temps voulu. E3 et E4 ont engagé immédiatement la conversation et, au cours de leurs échanges, il n'y a eu presque pas de temps morts de longue durée. Nous observons cependant que, dans ce groupe, à cause de l'accent anglais prononcé de la fille E3, son partenaire masculin E4, à certains moments, ne comprenait pas ce qu'elle voulait dire en langue française. Notons que la fille américaine E3 a dit, à six reprises dans la discussion, « je ne sais pas » ou « je ne suis pas sûre ».

TABLEAU 195- EXTRAIT 1 DE GROUPE 8 (INTERACTION ENTRE E3 ET E4)

<p>14min-21min E4 : <i>Alors, qu'est-ce que tu as entendu ?</i> E3 : <i>Ah... je suis pas prête, mais juste il y a une idée on se « masque » (masque) différemment, qu'il y a une idée de répartition d'héro. Oui c'est tout.</i> E4 : Oui, moi aussi, je comprends...mais « Esquimaute », c'est-à-dire quoi exactement ? E3 : <i>Ah, je crois c'est aussi un pays.</i> E4 : <i>Ils ont dit que... eh... ils ne parlent pas d'homo-sapiens mais autre...</i> E3 : Oui c'était plus tard. E4 : <i>Mais c'était... ? J'ai pas compris le nom de...</i> E4 : <i>Est-ce que vous avez entendu le nom de nos ancêtres qui ne sont pas humains ?</i></p>
--

Dans cette séquence, nous voyons que les deux étudiants se sont directement engagés dans la discussion. Au cours de leurs échanges, nous n'avons noté que peu d'interruptions de longue durée. Les deux étudiants étant américains, ils prononçaient la langue française avec un accent anglais mais, malgré cela, ils arrivaient en général à bien se comprendre. Lorsque l'un prenait la parole, l'autre l'écoutait attentivement, en disant « oui » de temps en temps pour montrer qu'il était à son écoute, et réciproquement. Lorsque E3 et E4 ne pouvaient répondre à une question, ils demandaient spontanément de l'aide aux membres d'un autre groupe, lançant ainsi une discussion intergroupe.

Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières

TABLEAU 196- EXTRAIT 2 DE GROUPE 8 (MAUVAISE COMPRÉHENSION À CAUSE DE L'ACCENT, CORRECTION DE LA PRONONCIATION)

<p>27min 30s-31min 15s E3 : <i>Donc les différences entre les sexes.</i> E4 : <i>Pardon... encore une fois ?</i> E3 : <i>Euh... pour cette question, juste j'ai rajouté l'idée on a « aris » les différences de nos ancêtres.</i> E4 : <i>On a « ar... » ...</i> E3 : « Aris » c'est-à-dire recevoir les différences... E4 : « Aris » ça s'écrit comment ? (E3 écrit sur le papier le mot « acquis » en expliquant en anglais.) E4 : Ah, oui. E3 : <i>Pour la deuxième, j'ai pas grand-chose.</i> E4 : <i>Je crois aussi qu'en parlant des gens préhistoriques, on pourrait dire que nos croyances à la base... c'était l'idée « brutapass »... ? C'était quoi ?</i> E3 : Ah...brut espace. E4 : <i>Ok, brut espace, merci. En fait, vous avez pas mal de techniques, la société développée un peu. Je crois que ça c'est pertinent aussi pour répondre à la question ?</i> E3 : <i>Ah oui, c'est vrai, ça répond à la question.</i> E4 : <i>Je crois que c'est dur. J'ai pas du tout compris le début avec le mec...</i> E3 : <i>Moi non plus.</i> E4 : <i>Devant le magasin.</i> E3 : <i>Oui, il y a une idée que les filles regardent les choses dans la vitrine et le mec il regarde les filles qui passent mais... j'ai pas entendu la parole. Euh... pour le métier, j'ai rajouté « au kinait ». Je sais pas ce que ça veut dire.</i> E4 : Au « kinait » ? E3 : <i>Il y avait un garçon qui a dit jouer au tennis et puis au « kinait »... mais j'ai cru que...</i> E4 : <i>Ou kiné... thérapeute.</i></p>

E3 : *Ah... oui, oui c'est ça peut-être. Et puis le policier...*

E4 : *Policier, oui. J'ai entendu cette fois vétérinaire, maîtresse d'école, pompier, policier, l'avion... ?*

Les deux étudiants américains ont un fort anglais quand ils s'expriment et conversent en langue française, et bien qu'ils se comprennent sur presque tout, nous avons toutefois décelé quelques difficultés de communication en les voyant buter sur la prononciation de certains mots. Ainsi le mot « acquis » prononcé par la fille E3 comme « aris », le mot « kiné » prononcé par la même E3 comme « kinait ». Le garçon E4 a eu parfois des problèmes quant à la sémantique. E4 a entendu le mot « brutapass » dans l'enregistrement, qui a été corrigé par E3 en « brut espace ».

Pour le mot « acquis », la fille E3 ne le prononce pas correctement. Sa prononciation est trop « américaine ». E4 doit lui demander plusieurs fois de répéter. Nous voyons là que la prononciation et l'accent peuvent rendre difficile la compréhension chez certains interlocuteurs. La conséquence en est de ralentir, dans une certaine mesure, le rythme de la discussion. La fille E3 montre le mot et l'explique en langue anglaise. Dans ce cas précis, les deux étudiants n'utilisent pas la langue française. Mais parfois le garçon E4 ne corrige pas la prononciation française de E3. Nous avons soulevé séparément ce point avec les deux interlocuteurs. Ils m'ont répondu qu'ils ne voulaient pas couper la parole à l'autre et que, à certains moments, ils ignoraient qu'il y avait une faute. Si nous corrigeons trop quelqu'un, ce dernier risque de perdre confiance en lui et de ne plus vouloir s'exprimer.

Lorsque le garçon E4 donne sa réponse, E3 l'écoute avec attention, le corrigeant à temps, par exemple pour l'expression « brut espace ». Pareil pour E4, lorsque la fille E3 prononce le mot « kinait » dont elle n'a pas saisi le sens. E4, le garçon, l'aide alors spontanément, en lui signalant que c'est plutôt « kiné », dans le sens de « thérapeute ».

TABLEAU 197- EXTRAIT 3 DE GROUPE 8 (S'ENTRAIDER POUR CONFIRMER ET COMPLÉTER LES INFORMATIONS)

<p>E4 : <i>C'est comme le visage mais c'est ... analogie ? On dit ça en français, « analogie » ?</i></p> <p>E3 : <i>Oui, je crois.</i></p> <p>E4 : <i>La comparaison est un peu bizarre parce que, même si tous les visages sont uniques, on peut « testing » probablement c'est mâle ou femelle, mais ici personne n'a pas exprimé... (E4 n'a pas fini son discours, coupé par E3.)</i></p> <p>E3 : <i>Parce que j'ai imaginé par exemple, les cerveaux des hommes sont plus... ils ont plus de « baiseurs » que celui des femmes, parce qu'en moyenne, c'est comme ça, les hommes sont plus grands, donc j'imagine que c'est plus grand, leur cerveau, je sais pas.</i></p> <p>E4 : <i>Ouais, donc ça, ce n'est pas clair aussi pour moi. Euh... et je crois que c'était plutôt le fait que grâce à ça, on peut se distinguer nos instincts. Parce que... oui...</i></p> <p>E3 : <i>Ah, oui. Est-ce que tu as entendu... elle a dit « quelque chose... mettre qui arrête cette face prochaine »... j'ai pas entendu clairement.</i></p> <p>E4 : <i>Je crois c'est sur la statistique de cerveaux, par rapport à la différence entre les hommes et les femmes,... je ne sais pas.</i></p> <p>E3 : <i>Je crois pas c'est la différence entre hommes et femmes. Je crois c'est plutôt la différence humaine.</i></p> <p>E4 : <i>Ah, en fait c'était le fait que tous les cerveaux, que ce soit mâles ou femelles, ils ont la même taille ?</i></p> <p>E3 : <i>Oui, je crois que c'est ... c'est l'idée que pour chaque unique personne, il y a un masque arrière cette face, donc c'est un moyen d'exprimer... on a beaucoup de faces, comme t'as dit tout à l'heure, ça peut permet de...</i></p> <p>E4 : <i>Ah, Ok, c'est plutôt ça. Ok.</i></p>

Lorsqu'un locuteur hésite dans ses mots, d'autres l'aident d'instinct, ce qui permet au locuteur de gagner en confiance pour poursuivre. Par exemple, le garçon E4 a parlé de l'analogie, mais en cherchant ses mots, et puis E3 a confirmé sa réponse. Au début de la discussion, les informations notées par les deux locuteurs ne sont pas claires et sont peu fournies, mais au fur et à mesure que la discussion se poursuit, les deux étudiants complètent implicitement leurs réponses. Par exemple, le garçon E4 a dit que la comparaison était un peu bizarre, et E3 a noté aussi l'information « quelque chose... mettre qui arrête cette face prochaine » sans l'entendre clairement. Au cours de la discussion, chacun des deux propose ses idées. Les échanges se déroulent bien. Ils s'écoutent attentivement, et finalement complètent leurs réponses. Ils suivent là un processus important qui ne fait qu'améliorer les compétences en langue et en communication.

Échanges intergroupes

Dans cette leçon, l'enseignante a organisé trois discussions de groupe. Et dans chacune de ces discussions, des échanges intergroupes ont eu lieu.

TABLEAU 198- EXTRAIT 4 DE GROUPE 8 (PREMIER ÉCHANGE INTERGROUPE-LES GARÇONS PLUS DOMINANTS DANS LA DISCUSSION)

E4 : *Est-ce que vous avez entendu le nom de nos ancêtres qui ne sont pas humains ?*
 E1 : *Man-état ? Les gens avec très mauvaises mains, qui sont plus comme ça... (Il fait la geste)*
 E2 : *Ils étaient... ?*
 E4 : *C'est peu différent, n'est-ce pas ?*
 E3 : ***En fait, je sais pas. Mais j'ai une idée...*** (Elle n'a pas fini sa phrase que les autres lui coupent la parole.)
 E1 : *On peut dire une palliation. Le Man-état, ça c'est les chemins qui amènent l'homo-sapience ?*
 E4 : *Je crois que beaucoup de gens ont de génétique un petit peu de Man-état, mais en gros... ils ont disparu.*

Dans cette courte conversation faisant participer les quatre étudiants, nous pouvons en détailler le déroulement. La fille iranienne E2 et la fille américaine E3 sont interrompues brusquement par le garçon brésilien E1 et le garçon américain E4. Les deux filles s'expriment à voix basse et avec relativement moins d'assurance que les garçons.

TABLEAU 199- EXTRAIT 5 DE GROUPE 8 (DEUXIÈME ÉCHANGE INTERGROUPE—DISCUSSION ET PARTICIPATION PLUS DYNAMIQUE)

(Ils discutent le métier plutôt pour les garçons)
 E3 : *Ah... oui, oui c'est ça peut-être. Et puis le policier...*
 E4 : *Policier, oui. J'ai entendu cette fois vétérinaire, maîtresse d'école, pompier, policier, l'avion... ?*
 E1 : *Pilote d'avion ?*
 E4 : *Pilote d'avion ? Oui.*
 E3 : *Cuisinier.*
 E1 : *Jouer au tennis.*
 E4 et E3 : ***Ouais.***
 E2 : *Mettez rugby joueur ?*
 E3 : *Ah, c'est ça, parce que j'ai entendu...*
 E2 : *Rugby, le ball...*
 E3 et E4 : ***Oui.***
 E4 : *Que remarquez-vous, la deuxième partie de la question ?*
 E3 : ***Je vais devenir une princesse donc, je crois que c'est plutôt « something » féministe.***
 E2 : ***Et après, je veux devenir « spécialité » des savoirs.***
 E3 : ***Ah, intéressant !***
 E2 : ***Ah, ça, j'ai rigolé.***
 (Tout le monde rit.)
 P : *Personne n'est bête, tout le monde a des compétences différentes.*
 E4 : *Et être bête, c'est aussi une compétence ?*
 P : *Parfois. Être bête ou faire des bêtises, parce qu'il y a une différence ?*
 E4 : *Les deux ensemble, c'est possible un peu ?*

Cette fois-ci, les deux Américains E3 et E4, complètent leurs réponses. Au début, ils engagent directement la discussion mais entre eux. Puis E1 et E2 prennent part à la discussion, et cela devient un échange à quatre. Ils s'entraident pour répondre à la question 3 qui parle du métier des enfants. Au cours d'une discussion intergroupe, nous avons noté qu'une fois de plus, quatre personnes se sont spontanément engagées dans une discussion, vérifiant et, si nécessaire, complétant les questions pour lesquelles elles n'avaient trouvé ni informations ni réponses. La discussion se déroulait agréablement dans une bonne ambiance dynamique de conversation intergroupe. Nous avons également assisté à une participation pertinente de l'enseignante à la

fin des échanges. Par rapport à la discussion intergroupe précédente, tous les quatre étudiants ont pris une part active à la discussion, et les filles ont relativement plus parlé.

TABLEAU 200- EXTRAIT 6 DE GROUPE 8 (TROISIEME ÉCHANGE INTERGROUPE—DISCUSSION ET PARTICIPATION PLUS DYNAMIQUE)

E2 : *J'ai une question bizarre. D'où ils trouvent le cerveau ?*
P : *Quand vous mourrez, vous pouvez donner votre corps à la science. C'est-à-dire que vous avez une petite carte dans votre portefeuille disant que, si vous avez un accident, et que vos organes sont encore en bon état, on pourra les utiliser soit pour des transplantations, soit pour des études scientifiques. Donc ce sont les gens qui sont morts dans un accident et qui étaient en mort cérébrale...*
E2 : *Est-ce qu'on a le droit de prendre le cerveau pour ...*
P : *Alors là, vous entrez dans des détails que je ne maîtrise pas.*
E2 : *Non, parce qu'en fait, en Iran, il y a des lois pour tuer des gens...*
E4 : *C'est-à-dire ? Le traitement ?*
E2 : *C'est-à-dire la peine... ?*
P : *Il y a la peine de mort ?*
E2 : *Il y a la peine de mort, merci. Je pense que vous avez tort de prendre des organes des gens qui ont la peine de mort.*
E3 : *Les États-Unis, non.*
P : *Alors la peine de mort, nous l'avons abandonnée depuis l'élection de Mitterrand, dans les années 80. Mais après, je sais pas ce qu'ils font des corps des criminels.*
E4 : *En Chine, on a le droit de prendre les organes ? (E4 demande à observateur.)*
Observateur : *Comme en France, on a une petite carte, et les volontaires peuvent signaler sur cette petite carte pour donner le corps. Moi, j'ai entendu dire, puisqu'en Chine il existe la peine de mort, et après les corps sont plutôt utilisés pour la recherche scientifique avec la permission des familles.*
P : *Vous avez la réponse pour la Chine, et pour la France, c'est une décision... de la personne si elle a rempli sa petite carte, ou de la famille quand il s'agit d'une mort cérébrale ou d'un enfant. Il y a un très beau livre sur ce sujet qui a pour titre « Réparer les vivants » et qui a été adapté au cinéma. Le livre est facile à lire. Allez, il vous reste 5 minutes pour discuter, et puis un petit compte-rendu à la rentrée.*

Au cours de la séance de discussion, la fille iranienne E2 a d'abord demandé à l'enseignante d'où provenaient les échantillons, en l'occurrence le cerveau, en vue d'études, et l'enseignante lui a expliqué les différents canaux tels que, par exemple, le don d'organes. La fille iranienne E2 a alors pensé à son propre pays, l'Iran, où des prisonniers condamnés à la peine capitale faisaient également don de leurs organes, ce qu'elle a jugé inconvenant, éveillant par cette remarque l'intérêt des autres et lançant la discussion sur ce sujet. La fille américaine E3 lui a répondu que cela n'existait pas aux États-Unis. L'enseignante s'est mêlée à la conversation et leur a appris la situation en France, où la peine de mort a été abolie en 1981 sous la mandature de François Mitterrand. Le garçon américain E4 a ensuite interrogé l'auteure de ces lignes sur la situation en Chine, qui lui a répondu que le don d'organes nécessitait dans ce pays un formulaire de consentement signé par le donateur ou par sa famille mais que, comme la peine de mort existait en Chine, il existait des cas où le corps des condamnés à mort était utilisé pour la recherche médicale, avec toujours le consentement de la famille. L'enseignante a ajouté qu'en France, en cas de mort cérébrale, les organes pouvaient être donnés si un

formulaire de consentement avait été rempli avec l'accord de la famille, et a suggéré de lire un livre sur ce sujet.

À la suite des trois discussions, nous avons identifié les opportunités suivantes dans les discussions intergroupes. Lorsque les membres du groupe doutent de l'exactitude des informations qu'ils cherchent, ils peuvent demander de l'aide extérieure, non seulement à l'enseignante mais aussi aux autres groupes ou à des étudiants dont le niveau en langue française est équivalent au leur ou plus élevé. C'est à cet instant que la discussion intergroupe entre en jeu. Nous avons en plus remarqué que les discussions intergroupes avaient plus de chances de se produire lorsque l'effectif de la classe était petit. Dans les leçons précédentes où nous avons pu observer la classe SC11, nous avons rarement constaté que les étudiants engageaient des processus de discussion intergroupes, alors que dans cette séance, nous avons constaté que les discussions intergroupes s'étaient produites à trois reprises.

Cette observation nous permet d'ailleurs également de souligner que les discussions intergroupes améliorent non seulement les compétences communicatives langagières des étudiants en leur permettant d'obtenir à l'écoute davantage d'informations, mais également leur compréhension des différents pays d'origine des participants, ce qui est l'un des nombreux avantages de l'apprentissage coopératif interculturel.

4.3.3.1. Groupe 9 observé (Groupe en 4 : SC12- E2, E10, E13, E16)

TABLEAU 201- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 9

Classe, séance, date :	SC12, S5, 08-04-2019	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Mon cerveau a-t-il un sexe ?	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Système éducatif en France L'expression « Touche pas la tête des enfants jusqu'à l'âge de 60 » Greffer les organes	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	Oui	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	6 étudiants + 9 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	13	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé ? :	4	
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intragroupe)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie, s'entraide...)	<input checked="" type="checkbox"/>	

Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions	<input checked="" type="checkbox"/>	
Certains membres du groupe sont ignorés	<input checked="" type="checkbox"/>	
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échange intergroupe)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignante a énoncé la consigne de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]	<input checked="" type="checkbox"/> [Français et russe]	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]		<input checked="" type="checkbox"/> [2 ^{ème} : 5/6]

Le neuvième groupe était composé de quatre étudiants de différentes nationalités, soit une fille américaine E2, un garçon colombien E10, une fille ukrainienne E13 et une fille chinoise E16. Le niveau en langue française était inférieur pour la fille chinoise et intermédiaire pour les trois autres. Le tableau ci-dessous nous renseigne sur leur travail dans le groupe. La discussion y a été continue et cohérente, mais les quatre étudiants n'ont pas pu accomplir toutes les tâches proposées par l'enseignante lors du deuxième tour de discussion. Ils n'ont pu terminer, en effet, que 5 questions sur 6. L'ambiance était bonne au sein du groupe. Les quatre ont bien coopéré. Ils ont été capables de s'encourager et de s'entraider. Quelques faits notables à signaler : de longues périodes de silence dans le groupe, les membres du groupe qui se coupent la parole lors des discussions, la fille chinoise qui est ignorée pendant la discussion. Les échanges entre les quatre étudiants se sont prolongés au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante (discussions en langue française et en langue russe). Ils ont conversé, se sont informés et ont partagé, entre autres, des connaissances sur la culture et la langue de leurs pays.

Comportement des étudiants

TABLEAU 202- COMPORTEMENT DE QUATRE ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 9

Éléments observables	SC12-E2	SC12-E10	SC12-E13	SC12-E16
Genre	F	H	F	F

Pays d'origine	USA	Colombie	Ukraine	Chine
Langue maternelle	Anglais	Espagnol	Russe	Chinois
Niveau de compétence linguistique	Intermédiaire	Intermédiaire	Intermédiaire	Inférieur
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui [4]
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non [2]	non [1]	<input checked="" type="checkbox"/> oui [3]	non
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	16+16+8	20+17+9	12+12+7	6+12+5
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	9/77	17/77	3/77	5/77
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	6/9	16/17	2/3	4/5
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	6/9	12/17	1/3	4/5

Le tableau ci-dessus montre bien le niveau intermédiaire de trois étudiants et le niveau relativement inférieur de l'étudiante chinoise. Tous les quatre ont participé activement à la discussion et ont exprimé leurs opinions. Mais le garçon américain E2 et le garçon colombien E10 ont donné des points de vue différents de celui des autres. Les quatre étudiants discutaient

à l'aise. L'étudiant colombien E10 n'a pu écouter attentivement ce que disaient les trois autres. Le nombre de paroles prononcées par les quatre étudiants dans le groupe n'était pas égal. Les trois étudiants de même niveau intermédiaire en langue française ont parlé deux fois plus longtemps que la fille chinoise E16. Nous avons également constaté les faits suivants concernant E16. Les trois autres l'ont systématiquement ignorée. Elle n'arrivait pas à suivre la discussion à quatre reprises Elle hésitait toujours quand elle s'exprimait. Nous avons également observé que le garçon américain E2 communiquait de temps à autre en langue anglaise pour faciliter la discussion et que l'accent prononcé de la fille ukrainienne E13 a fait que parfois ses trois condisciples ne comprenaient pas ce qu'elle disait.

TABLEAU 203- EXTRAIT 1 DE GROUPE 9 (SITUATION DE DÉSACCORD POUR LE GROUPE DE 4 PERSONNES)

<p>E10 : <i>Q1, j'ai dit qu'il y avait pas la spécialisation des tâches... que toutes les personnes font des choses.</i> E2 : <i>Moi, je pense qu'il y avait la spécialisation des tâches, non ?</i> E10 : <i>J'ai compris que tout le monde ne savait pas tout faire,</i> E2 : <i>Moi, je pense qu'il y avait la spécialisation des tâches, mais que tout le monde ne savait pas tout à faire, même qu'il ne savait pas qu'il faisait quoi.</i> Les autres membres : Oui, oui. E13 : <i>Et après, c'était l'homme qui a plus de capacité technique, les hommes qui sont plus... votés, c'est quoi ça, voté ?</i> E10 : <i>Dotée ? Parce que « voté », ça veut rien dire, sous le contexte.</i> E13 : <i>Oui, enfin je sais pas.</i> E2 : <i>Moi, j'ai écrit brut.</i> E16 : <i>Le brut des presses ? je pense que c'est pas de presse.</i> E13 : <i>Oui, j'ai écrit le brut de quelque chose, brut d'espace.</i> E10 : <i>Enfin, peu importe, la deuxième question.</i></p>
--

Dans cette séquence, nous voyons que le garçon colombien E10 a lancé la discussion en lisant la question et en donnant sa réponse. Le garçon américain E2 a fait part de son désaccord et a donné une réponse plus complète, qui a ensuite été approuvée par les autres membres E13 et E16. Dans une discussion entre les deux membres d'un binôme, il est difficile de décider qui des deux a raison ou tort lorsqu'ils sont en total désaccord sur un point. Dans un groupe de quatre personnes, ce genre d'indécision est rare, et la discussion n'est pas bloquée. Bien sûr, des situations existent pendant lesquelles les membres du groupe ne sont pas en mesure de prendre une décision. Par exemple, lorsque E13, la fille ukrainienne, dit « et après, c'était l'homme qui a plus de capacité technique, les hommes qui sont plus... votés, c'est quoi ça, voté ? », et que le garçon colombien E10, qui entend bien le mot « dotés », fait remarquer que dans le contexte, « dotés » lui semble plus approprié, mais que les autres sont incapables

de trancher parce qu'ils n'ont pas entendu les informations sur ce sujet. E13, par exemple, finit par dire « Oui, enfin je sais pas ».

TABLEAU 204- EXTRAIT 2 DE GROUPE 9 (INTERACTIONS ENTRE LES 4 ÉTUDIANTS)

<p>E10 : <i>Alors Q2, j'ai pas réussi à mettre..., à comprendre.</i> E2 : <i>On sait pas qui faisait quoi. C'est influencé par nos connaissances d'aujourd'hui.</i> E10 : <i>D'accord.</i> Les autres membres : <i>Je sais pas, on fera après.</i></p> <p>E10 : <i>Q3, j'ai mis tennis, « maîtrise » d'école, musicien, pilote, policier, pompier et vétérinaire.</i> E13 : <i>Vétérinaire, c'est pour les filles.</i> E10 : <i>Oui, c'est ça, et en fait, les « maîtrises » d'école c'est tout fille.</i> E13 : <i>Et vétérinaire ça aussi, pour les filles. Et les garçons, c'étaient policier, joueur de tennis...</i> E2 : <i>Pilote, policier, pompier.</i> E10 : <i>Oui que remarquez-vous ?</i> E10 : <i>Les filles et les garçons se sont déjà mentalisé les métiers qui pensaient pour les hommes et pour les femmes.</i> (Éclat de rire dans le groupe)</p> <p>P : <i>C'est quoi pour les femmes ? Quand j'arrive là...</i> E10 : <i>Attendez. Par exemple, les garçons se sont déjà mentalisés dans son métier et les regardent comme pour les hommes.</i> E2 : <i>Les stéréotypes.</i> E10 : <i>Les stéréotypes, voilà. Et les filles, pour les métiers de femmes, en fait.</i> P : <i>Mais c'est quoi la différence entre ces métiers ?</i> E2 : <i>Les métiers sont soignés, les femmes, et puis... je sais pas.</i> E13 : <i>Pour moi, par exemple, les policiers, les pompiers, c'est plus dangereux, peut-être.</i> P : <i>Donc plus d'action.</i> E10 : <i>Voilà.</i></p>

Nous pouvons tout d'abord constater que les questions Q1, Q2 et Q3 sont toutes lues par le garçon colombien E10. Il donne ses réponses et décide alors de tenir les rênes de la discussion. La fille américaine E2 et la fille chinoise E13 complètent toutes deux les réponses de E10. La conversation se passe pour l'essentiel entre E10, E13 et E2.

Nous avons vu que la fille chinoise E16 n'avait parlé qu'une seule fois dans la discussion et ce, sur la question 1, mais n'avait pas pris part à la discussion sur les questions 2 et 3. À ce moment-là de la discussion, nous avons constaté que E16 s'exprimait à voix basse et était facilement interrompue voire ignorée par ses trois camarades, ce qui n'aurait sans doute pas eu lieu dans une discussion en binôme, où elle aurait été nécessairement plus sollicitée pour éviter l'arrêt pur et simple de la discussion. Mais dans un échange où quatre personnes parlent ensemble comme dans ce groupe, certaines d'entre elles auront évidemment relativement moins d'occasions de s'exprimer que d'autres, car tout le monde n'a pas le même caractère ni la même culture. Et c'est ce qui s'est passé pour la fille chinoise E16, plus réservée, moins assurée que les autres. La parole de la fille ukrainienne E13 a été coupée par la fille américaine E2 au cours de cette discussion, ce qui se voit tout naturellement chez les étudiants occidentaux

lorsque les échanges sont animés. Signalons qu'en Chine, il est impoli d'interrompre une conversation quelles qu'en soient les circonstances. La fille chinoise E16 n'est pas intervenue dans la conversation mais a plutôt été attentive à ce que disaient les autres du groupe. C'est également ce qu'a mentionné E16 lors de l'entretien. Outre ces facteurs liés à la culture, le manque de connaissances et d'informations des étudiants fait, bien sûr, partie des facteurs qui les empêchent de participer activement à une conversation.

Tous les membres du groupe ont bien ri en entendant le garçon colombien E10 dire : « Les filles et les garçons se sont déjà mentalisé les métiers qui pensaient pour les hommes et pour les femmes. ». De leurs échanges, il en ressort deux choses. D'une part, la discussion entre eux a été très cordiale et, d'autre part, le matériel choisi par l'enseignante a intéressé les étudiants et les a motivés pour aller plus loin. En outre, comme l'auteur de ces lignes avait choisi d'observer ce groupe de quatre personnes formé de trois filles et d'un garçon, son observation était plus significative par rapport au thème de la leçon, car il était clair que les trois filles et le garçon comprenaient différemment et avaient des perspectives autres sur le contenu de l'enregistrement.

L'enseignante, entendant leurs discussions et leurs rires, est venue leur poser des questions. L'échange qu'elle a eu avec eux montre qu'elle a un rôle dans la discussion de groupe, qui est de poser des questions pour mesurer la compréhension et la maîtrise du contenu de l'enregistrement par les étudiants. Les interactions entre, ici, les trois membres actifs du groupe E2, E10 et E13, et l'enseignante sont capitales.

TABLEAU 205- EXTRAIT 3 DE GROUPE 9 (RÔLE DE LEADER JOUÉ PAR E10)

<p>E10 : <i>Q4</i> E2 : <i>Les filles sont plus fortes que les garçons en sciences humaines.</i> E16 : <i>Et les mathématiques, sciences dures</i> E2 : <i>Science pur ?</i> E16 : <i>Sciences comme ingénieur pour les garçons.</i> E2 : <i>Ah...non, je pense que vous avez dit quelque chose après.</i> (E2 est trompée, Rire) E10 : <i>C'est ça, que les femmes sont plus fortes parler en langue, et les garçons en maths. Les stéréotypes, je suis non en tout.</i></p>

Nous avons constaté que la fille chinoise E16 s'est exprimée deux fois à la question 4, complétant la réponse de la fille américaine E2. Elle semblait être plus confiante en elle et plus sûre de sa réponse. La fille ukrainienne E13 ne s'est pas mêlée à la discussion sur cette question.

Le garçon colombien E10 a résumé la réponse à cette question en combinant la réponse, qu'il avait faite, avec celle de la fille chinoise E16. La discussion s'est déroulée sans anicroches. Il en ressort que E10 a été leader dans ces échanges, en consolidant, triant et résumant toutes les réponses données par les membres du groupe.

Interaction au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante

TABLEAU 206- EXTRAIT 4 DE GROUPE 9 (INTERACTIONS AU-DELÀ DU TEMPS IMPARTI À L'ACTIVITÉ PAR L'ENSEIGNANTE)

Les étudiants rédigent et modifient leurs réponses Après la discussion, les étudiants commencent à discuter d'autres choses. E10 : <i>Tu parles quelle langue ?</i> (Il demande à E13.) (6m22s) E13 : <i>En général ? Je parle l'anglais, l'ukrainien et le chinois, le russe.</i> E10 : <i>Et c'est un ordre potentiel ?</i> E2 <i>Essaye de parler le russe</i> E10 : <i>C'est quoi ça ?</i> E2 : <i>Je ne peux pas réussir.</i>

Après avoir débattu de toutes les questions et bouclé les tâches d'apprentissage, les étudiants ont commencé individuellement à compiler et à organiser leurs réponses. Comme il restait encore du temps pour discuter, les étudiants ont abordé d'autres sujets. Ainsi, le garçon colombien E10 a demandé à la fille ukrainienne E13 combien de langues elle parlait, et lorsque E13 a parlé en russe, la fille américaine E2 s'est lancée dans une courte démonstration et E10 lui a demandé ce que cela signifiait. Ce type d'échanges ne se voit que dans des groupes coopératifs interculturels, où les étudiants se parlent pour mieux se comprendre et pour détendre l'ambiance.

TABLEAU 207- EXTRAIT 5 DE GROUPE 9 (MAUVAISE COMPRÉHENSION À CAUSE DE L'ACCENT)

<p>E13 : <i>Avec le temps, ça a changé, et « en » présent, il n'y avait plus de la brut detesse</i> (elle veut dire le brut d'espace). E16 : <i>Brut detesse ?</i> (Elle est ignorée) E2 : <i>Je crois que c'était avant notre image des hommes Néandertal.</i> E10 : <i>Ça a changé.</i> E2 : <i>Ce sont les premiers hommes. Avant, ils avaient pris des mauvaises images, mais après on voit pas mal de capacités.</i> E10 : <i>Oui c'est ça.</i> E13 : <i>Pas mal de capacité en technique et il n'y a plus...</i> E2 : <i>C'est quoi la parure qui leur accompagne ? la parure c'est-à-dire ? T'as écrit ça ou non ?</i> (Elle demande aux autres) E10 : <i>Je sais pas. Ça me dit rien.</i> E16 : <i>Parure, c'est un autre mot ?</i> E10 : <i>Un Parisien ?</i> E2 : <i>Je vais chercher si c'est un mot.</i> (Elle consulte le site internet) E16 : <i>Parure, c'est « parure » ?</i> (Elle cherche aussi ce mot sur son portable) E2 : <i>Ah, c'est comme le bijou ?</i> (Après avoir consulté le dictionnaire) E10 : <i>Le bijou ?</i> E2 : <i>Peut-être j'ai mal entendu, je sais pas.</i></p>
--

Tout d'abord, nous souhaitons revenir sur les membres de ce groupe. Les quatre étudiants se connaissaient très bien. Ils s'appréciaient, et les relations entre eux étaient très bonnes. Dans cette discussion, nous avons constaté que la fille ukrainienne E13 avait commencé par donner ses réponses et exposer sa compréhension du sujet. Mais, en raison de sa mauvaise prononciation de « brut d'espace », la fille chinoise E16 n'a pas compris et a questionné le groupe, mais sa question a été ignorée. Cela montre que dans un groupe en apprentissage coopératif interculturel, entre étudiants étrangers, les problèmes liés à la prononciation peuvent rendre difficile la compréhension de ce qu'y se dit, et entraver tout progrès.

Notons aussi que, dans cette discussion, deux des trois interventions de E16 ont été ignorées et que la troisième n'était qu'un dialogue avec elle-même. Cela pourrait décourager tout étudiant désireux de s'engager dans une discussion future, mais cela pourrait bien aussi stimuler l'envie d'exprimer sa pensée. Nous pouvons voir, dans la séquence suivante, que la fille chinoise E16 ne s'est en rien découragée et a pris l'initiative de lire la deuxième question puis à en donner la réponse.

Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières

TABLEAU 208- EXTRAIT 10 DE GROUPE 9 (EXPLICATION DU MOT « KIN É » EN LANGUE ANGLAISE)

<p>E10 : <i>Le troisième, on a déjà corrigé ? (09m35s)</i></p> <p>E13 : <i>Moi justement, j'ai ajouté... kiné.</i></p> <p>E10 : <i>Ah, kiné !</i></p> <p>E13 : <i>Kiné, cuisinier et vétérinaire.</i></p> <p>E16 : <i>Kiné, c'est quoi ?</i></p> <p>E2 : <i>Kiné, c'est une thérapie.</i></p> <p>E10 : <i>kiné, thérapeute, je pense.</i></p> <p>E16 : <i>Kiné... kinétique ?</i></p> <p>E13 : <i>C'est kinétique ? Comment ça s'épeler</i></p> <p>E2 : <i>c'est kiné thérapies.</i></p> <p>E2 : <i>K-I-N-É,</i></p> <p>E10 : <i>Ca veut dire quelque chose de la main...</i></p> <p>E16 : <i>Ah, kiné, c'est une thérapie.</i></p> <p>E13 : <i>Mais vous êtes sûrs que les enfants savent ce métier ?</i></p> <p>E2 : En anglais, c'est medical therapy or kinesiology.</p> <p>E13 : <i>Mais quand j'étais petite, je savais pas ce mot.</i></p> <p>E16 : <i>Et moi, je le sais pas maintenant.</i></p> <p>E10 : <i>Je veux dire c'est pas un mot compliqué, en fait.</i></p> <p>E2 : <i>Je pense qu'en France parce que c'est pas un mot familial. (11m13s)</i></p>
--

Nous avons noté que près de deux minutes ont été passées à discuter le mot « kiné » dans cette séquence, la durée totale de la discussion pour le deuxième tour étant d'environ six minutes, Pendant ces deux minutes, le garçon américain E2 en a profité pour expliquer le mot en langue anglaise. E2 et le garçon colombien E10 connaissaient ce mot, tandis que la fille ukrainienne E13 et la fille chinoise E16 le découvraient. S'il est impossible d'expliquer un terme français en langue française, ou si la prononciation de ce terme est incomprise, une explication dans une autre langue mais connus de tous les membres du groupe, comme par exemple l'anglais pour ce groupe, est tout à fait envisageable car cela débloque rapidement une situation embarrassante pour tous et permet de poursuivre activement la discussion. S'attarder sur un mot ou une expression en particulier n'est pas intéressant, et nourrit nullement la discussion, aussi tout moyen pour franchir cette difficulté doit être mis en œuvre, même s'il faut s'affranchir de la langue française et utiliser une autre langue. Une discussion doit être avant tout un échange d'idées, de points de vue et non un quelconque exercice de prononciation. Il y va de l'essence même de la discussion qui doit être, avant tout, un exercice de compréhension et de réflexion.

4.3.3.2. Groupe 10 observé (Groupe en trois : SC11- E1, E4, E14)

TABLEAU 209- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 10

Classe, séance, date :	SC11, S6, 29-04-2019,	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Faut-il des pauvres pour qu'il y ait des riches ?	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Seuil de pauvreté	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	<p>a) Est-ce que ça vous paraît beaucoup, 950 euros par mois ? Alors pour un Brésilien ?</p> <p>b) Si j'habite au Brésil, est-ce que cette somme c'est une petite somme ou une grosse sommes... est-ce que ce serait le seuil de pauvreté ?</p> <p>c) Il explique que, dans les quartiers où ils sont séparés des autres avec des barrières, parfois il y a un gardien pour rentrer. En France, il y en a très peu pour l'instant, mais je crois qu'aux États-Unis, c'est très courant.</p> <p>d) Au Brésil, il y a beaucoup de pauvres ? ...et en Chine ?...</p>	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	2 étudiants + 7 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	10	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	3	
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intragroupe)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie, s'entraide...)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés	<input checked="" type="checkbox"/>	
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]	<input checked="" type="checkbox"/> [12]	
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échange intergroupe)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants		<input checked="" type="checkbox"/>
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail		<input checked="" type="checkbox"/> [2 ^{ème} tour]
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]		<input checked="" type="checkbox"/>
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.		<input checked="" type="checkbox"/>
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]		<input checked="" type="checkbox"/> [8/9] [3/9]

Le groupe 10 était composé de trois étudiants de différentes origines, à savoir un garçon brésilien E1, un garçon américain E4 et une fille chinoise E14. Leurs niveaux en langue française étaient les suivants : niveau supérieur pour E1 et E4, et niveau inférieur pour E14. Les informations sur leur travail dans le groupe se trouvent dans le tableau ci-dessous. Leur discussion n'a pas été continue et cohérente, et ce groupe n'a pas réussi à accomplir toutes les tâches proposées par l'enseignante pour les deux tours de discussion. Dans le second tour, ils n'ont pu aborder et conclure que trois questions sur neuf. L'atmosphère de coopération était bonne au sein du groupe, et les trois étudiants ont été capables de s'épauler. Nous avons compté 12 longs silences lors de leurs échanges. Les trois ne se coupaient pas la parole, et la fille chinoise, dont le niveau en langue française était faible, a été ignorée pendant la discussion.

Comportement des étudiants

TABLEAU 210- COMPORTEMENT DE TROIS ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 10

Éléments observables	SC11-E1	SC11-E4	SC11-E14
Genre	H	H	F
Pays d'origine	Brésil	USA	Chine
Langue maternelle	Portugais	Anglais	Chinois
Niveau de compétence linguistique	Supérieur	Supérieur	Inférieur
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	non	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	non	non	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non	non
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	<input checked="" type="checkbox"/> oui [5]	non	non
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	22+6	17+4	8+3
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	22/88	15/88	4/88

Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	16/22	11/15	1/4
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	8/22	8/15	2/4

Le tableau ci-dessus révèle que les deux garçons, E1 et E4, qui avaient un niveau supérieur en langue française, participaient activement à la discussion et ont pu exprimer chacun ses idées. Tous les trois étudiants ont donné des points de vue différents. Les deux garçons E1 et E4 se sentaient à l'aise pour discuter. En revanche, la fille chinoise E14 se désintéressait souvent de ce qu'ils disaient et avait peu d'avis à donner. Le nombre de paroles prononcées par les trois dans le groupe était inégal. Nous avons constaté que le nombre de prises de la parole par les deux garçons, rappelons leur niveau supérieur en langue française, était équivalent et dépassait du double celui de la fille chinoise E14. Nous avons également observé des faits concernant E14. Elle était très souvent ignorée par les deux garçons et elle n'arrivait pas à suivre le fil de leur conversation. Nous avons aussi noté qu'elle disait souvent « je ne sais pas » ou « je suis pas sûre », et qu'elle s'aidait de gestes pour soutenir ses propos. Le garçon américain E4 a aidé les autres en corrigeant leurs fautes de français pour qu'ils puissent progresser.

TABLEAU 211- EXTRAIT 1 DE GROUPE 10 (INTERACTIONS ENTRE LES TROIS ÉTUDIANTS)

<p>E4 : <i>Vous avez entendu la réponse pour la première question ?</i> (14m)</p> <p>E14 : <i>C'est 8 millions des personnes.</i></p> <p>E1 : <i>Je comprends, mais je ne sais pas.</i></p> <p>E4 : <i>Moi aussi, 8 millions, et en France j'imagine.</i> (14m12s)</p> <p>Ils rédigent la réponse</p> <p><i>(Silence 1 14m12s—14m40s) 18s</i></p> <p>E1 : <i>Pour la deuxième question, alors 950 euros ?</i> (14m40s)</p> <p>E14 : <i>Oui, 950 euros.</i></p> <p>E4 : <i>Mais c'est quoi la question ? Moins (de 950 euros) ? Parce qu'on parle des sommes en dessous ?</i></p> <p>E1 : <i>D'accord.</i></p> <p>E4 : <i>Donc tu vois ce que je veux dire</i> (il explique à E14). <i>Les personnes n'ont pas 950 euros. Ils ont moins de...</i></p> <p>E1 et E14 : <i>Ah, oui.</i></p> <p><i>(Silence 2 :15m10s—15m29s) 19s</i></p> <p>E1 : <i>Et puis, quel est le paradoxe ? Bon je ne sais pas exactement, mais j'ai compris que pour avoir des personnes riches, il faut avoir des personnes pauvres. Mais ce n'est pas exactement la phrase qu'il a dite. Qu'est-ce que vous avez entendu ?</i></p> <p>E14 : <i>J'ai entendu « comparer quoi et quoi, et voir la position de la richesse ».</i></p> <p>E1 : <i>La position de la richesse ?</i></p> <p>E4 : <i>Oui, j'ai pas compris, parce que c'est vrai que... Ils ont dit qu'il faut avoir les pauvres, on peut avoir les riches, ou c'est une idée reçue ?</i></p> <p>E1 : <i>Parce qu'il y a de... (des idées) mélangées, c'est ça ?</i></p> <p>E4 : <i>Peut-être que je me trompe. Mais Je croyais qu'il était contre cette idée de...J'ai pas entendu exactement mais j'imagine que le paradoxe c'est le fait que on est très riche aujourd'hui, la société est</i></p>
--

très riche, mais quand même on a toujours les pauvres. Mais je l'ai pas entendu, donc je sais pas.

(Silence 3: 17m13s—17m23s) 10s

E1 : *Je pense qu'on écoutera la deuxième fois, et puis on essaiera de répondre. Et puis pour la quatrième question, j'ai entendu aucun pays.*

E4 : *Angleterre ? Moi j'ai entendu Angleterre.*

E1 : *Ah, oui ? on donne un exemple du passé, c'est ça ?*

E4 : *Oui*

(Silence 4 : 17m45s—18m) 15s

E1 : *Et qu'est-ce qu'il a dit ? (La quatrième question : Que dit-il ?)*

(Silence : 18m02s-18m10s) 8s

E4 : *Quelque chose comme...*

(Silence 5 : 18m12s—18m25s) 13s

E4 : *Les pauvres, les riches, les inclus, les exclus sont apparus pendant le 19ème siècle. C'est la même chose aujourd'hui.*

E1 : *D'accord.*

E4 : ***Je suis pas trop sûr. On peut réécouter après.***

E1 : ***Et toi ?*** (il demande à E14)

E14 : ***Je sais pas la réponse pour la 5ème question.***

E1 : ***Mais non, on est dans le quatrième.***

E14 : ***Quatrième... je ne sais pas, mais j'ai entendu en France, c'est le même phénomène qu'en Angleterre.***

E1 : ***Donc, on va écouter la deuxième fois, bon.***

Dans cette partie de la discussion, les trois étudiants ont commencé immédiatement à échanger, mais le rythme de la discussion a ralenti et a marqué six pauses d'une durée allant de 8 à 28 secondes. La fille chinoise E14 était active au début de la discussion, et les trois étudiants interagissaient bien. Lorsque l'un parlait, les deux autres l'écoutaient attentivement et savaient trouver les bonnes réponses. Puis les deux garçons E1 et E4 ont mené la discussion, tandis que E14 a cessé de parler. À la fin de cette séquence, nous avons constaté que E14 avait décroché et était absente à tout ce que disaient les garçons.

TABLEAU 212-EXTRAIT 2 DE GROUPE 10 (LA DISCUSSION SE PASSE PLUTÔT ENTRE E1 ET E4)

E1 : *Comment sont considérés les exclus, les SDF ? (Q6) pour cette question, j'ai compris que les personnes quittent...*
 E4 : *Oui, j'ai entendu ça. Et moins d'humains ?*
 E1 : *Oui.*
 E14 : *C'est quoi ? c'est quoi ? (20m25s)*
 E1 : *Sixième (question).*

(Silence 7 : 21m10s—21m27s) 17s
 E1 : *Pour la 7ème question(Q7), je pense qu'il parle de quelque chose qui se passe à Nice ou dans une autre ville ?*
 E4 : *Oui, c'est Nice.*
 E1 : *C'est Nice qui a exclu les SDF. Et je pense que l'auteur et l'œuvre littéraire qu'il cite...?*
 E4 : *C'est le Faucon, t'as entendu qui ?*
 E1 : *Non. Parce qu'il parle des droits de la cité, je crois qu'un auteur de français qu'il a parlé de ça.*
 E4 : *Okay. C'est Michel Foucault.*
 E1 : *Pourquoi faut-il accepter notre vulnérabilité (Q8)? Cette question j'ai pas compris...*
 E14 : *Mais il dit que nous tous sont vulnérables.*
 E4 : *Ouais, nous sommes tous vulnérables. Mais pourquoi ? ...c'est peut-être ça.*

Au tout début du premier cycle de discussion, les échanges sur les trois premières questions se sont relativement bien passés. Les trois étudiants collaboraient bien, mais la discussion s'est peu à peu orientée vers un dialogue entre les deux garçons E1 et E4, qui se complétaient mutuellement les informations et affinaient leurs réponses. Au cours de la discussion, le garçon américain E4 a aidé la fille chinoise E14 à corriger ses erreurs grammaticales et le garçon brésilien E1 a aidé E14 à étayer ses réponses.

Nous pouvons, par conséquent, constater que dans une discussion à trois dans un contexte d'apprentissage coopératif interculturel, les étudiants, dont le niveau en langue française et l'origine culturelle sont les mêmes, dans notre cas les garçons E1 et E4, communiquent entre eux plus souvent lorsqu'ils travaillent ensemble. Les étudiants, dont le niveau en langue française est faible et l'origine culturelle différente de celles des autres, ont souvent tendance à s'isoler, soit par incapacité à suivre la discussion en raison de leurs insuffisances autant en langue française qu'en culture générale, soit par découragement à s'intégrer dans le groupe en raison de leur personnalité plus effacée ou de leur caractère plus réservé, soit par peur de parler devant les autres en raison de difficultés à s'exprimer.

TABLEAU 213- EXTRAIT 3 DE GROUPE 10 (DEUXIÈME TOUR DE DISCUSSION)

<p>Silence 9 (35m25s—36m02s) 37s P : <i>Pour la question 5, c'est le moment où il parle de différent moment de classe social. Donc réfléchissez un peu et puis faites un compte-rendu tout à l'heure.</i></p> <p>Silence 10 : (36m14s—36m28s) 14s E4 : <i>Ok, le paradoxe c'est de... ?</i></p> <p>Silence 11 (36m30s—36m45s) 15s E1 : <i>C'est peut-être les personnes riches semblent impliquer les personnes pauvres ? ...ils sont plus riches, ça veut dire les personnes plus riches. Ils semblent impliqués...avoir exclu les personnes plus pauvres.</i> E4 : <i>Encore une fois ?</i> E1 : <i>L'inclusion de...ça veut dire la personne exclusif...ils semblent impliquer exclure les personnes pauvres.</i> E4 : <i>Ils semblent impliquer ? C'est-à-dire ?</i> E1 : <i>C'est-à-dire... euh... euh... ils ont... je sais pas comment dire. C'est comme apparence ou image. Je sais pas si ce mot existe en français.</i> E4 : <i>Oui, okay.</i> E14 : <i>Je ne comprends pas ce que tu dis.</i> E1 : <i>C'est une image. Pour avoir des personnes riches, il faut avoir des personnes pauvres.</i> E14 : <i>Oui, donc les personnes riches et les personnes pauvres ? Et quoi ?</i> E1 : <i>Non, pour avoir des personnes riches, il faut avoir aussi des personnes pauvres. C'est ça, le paradoxe.</i> E14 : <i>D'accord, on doit voir tous les types de personnes.</i> E1 : <i>Oui.</i></p> <p>Silence 12 dans le groupe (38m40s—40m58s) 78s</p>

Nous avons noté quatre silences d'environ 3,5 minutes en tout au cours de cette courte discussion de cinq minutes. Le deuxième tour de discussion est, en général, un complément et une révision du premier tour, au cours duquel les étudiants sont censés compléter ce dont ils n'étaient pas sûrs ou qu'ils n'avaient pas encore parachevé, organiser puis parfaire leurs réponses. Au lieu de cela, nous avons vu que, lors de ce tour de table, les étudiants n'avaient discuté que sur les trois premières questions, ce qui ne répondait pas aux objectifs prévus.

TABLEAU 214- EXTRAIT 4 DE GROUPE 10 (E14 PRENDRE LA PAROLE AVEC CONFIANCE DEVANT LA CLASSE)

<p>P : <i>Question 2, E14</i> E14 (ap) : <i>Moins de 950 par mois. (Elle complète sa réponse grâce au travail en équipe.)</i></p>
--

Au début de la discussion de groupe, le garçon brésilien E1 et la fille chinoise E14 pensaient qu'il s'agissait de 950 euros, mais après discussion dans le groupe, ils se sont ravisés et ont changé leurs réponses en moins de 950 euros de sorte que, lorsque l'enseignante a questionné E14, cette dernière a pu lui répondre d'une voix plus forte et surtout assurée. Il est clair que l'apprentissage coopératif interculturel contribue, par le dialogue et les discussions, à améliorer la maîtrise d'une langue, à en corriger les fautes et à stimuler la motivation des étudiants lorsqu'ils s'expriment en classe. Et donc à renforcer leur confiance en eux.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 215-EXTRAIT 5 DE GROUPE 10 (ÉVALUATION DE LA DIFFICULTÉ DE L'ENREGISTREMENT)

(40m58s—42m20s)

P: *On y va. On corrige ensemble ou alors il vous faut encore quelques minutes ?*

P: *Au niveau des difficultés sur une échelle de 0 à 10, plutôt... ? Je vais demander pour chacun. 0 c'est super facile, ...*

E1-7, E4-7, E14-5, E6-5, E12-6, E7-6/7, E10-7/8, E3-5, E9-7/8

L'enseignante a considéré que le contenu de cet enregistrement était conforme au niveau C1 et a demandé aux étudiants de donner leur avis sur le degré de difficulté de l'enregistrement. Leur avis ne pourra que refléter leur sentiment personnelle. Dans cette séquence, nous pouvons voir l'évaluation faite par eux sur cet enregistrement de la sixième leçon du trimestre. Sur une échelle de 0 (très facile) à 10 (très difficile), cinq étudiants sur les neuf ont considéré que l'enregistrement était moyennement difficile (5-6) et quatre légèrement difficile (7-8). Aucun étudiant ne l'a trouvé très difficile (10) ou très facile (0). Nous pouvons en déduire que le contenu de l'enregistrement était, pour les étudiants, moyennement difficile.

TABLEAU 216- EXTRAIT 6 DE GROUPE 10 (RÔLE DE L'ENSEIGNANTE)

P: *Voilà, c'est bien, je voulais entendre « moins », parce que c'est la somme, le seuil c'est 950, mais on vous dit qu'elle vit en dessous... ça veut dire avec moins de cette somme-là. Est-ce que ça vous paraît beaucoup, 950 euros par mois ? Alors pour un Brésilien ?*

E1(ap): *Ici, en France ?*

P: *Oui pour vivre en France.*

E1: *Oui, en fait, c'est plus ou moins comme ça. Pour un étudiant c'est correct.*

P: *Et pour une femme avec un enfant ?*

E3: *Mais je veux dire, pour une femme avec un enfant, c'est peut-être 1.200 ?*

P: *1.200 c'est presque un SMIC. Ça pose donc des problèmes quand on travaille.*

E4 (a): *Mais 950, c'est pour les enfants ou pour les célibataires ?*

P: *Allez, on va donc dire sans enfant.*

E1: *mais pour les femmes dans la ville, je pense que c'est pas beaucoup.*

P: *Si j'habite au Brésil, est-ce que cette somme c'est une petite somme ou une grosse sommes... est-ce que ce serait le seuil de pauvreté ?*

E1: *Si on fait la comparaison ?*

P: *Est-ce que ce serait la seuil de pauvreté ou pas ?*

E1: *Non.*

P: *Le seuil de pauvreté peut être... ?*

E1: *Plus bas.*

P: *Si j'habite en Chine ?*

E10: *Ça dépend, à Pékin, ou à Shanghai, non. Mais dans les petites villes oui, (une grande somme), ça suffit.*

P: *Et si j'habite aux États-Unis, le seuil de pauvreté est le même ou il est au-dessus ou en dessous ?*

E3: *Je pense que c'est plus élevé. Mais aussi il faut payer pour l'éducation et la santé.*

Le contenu de l'enregistrement de cette sixième leçon avait pour sujet la richesse et de la pauvreté à Nice. L'enseignante, lors de la préparation de la leçon, ne s'est pas seulement contentée de disserter sur le sujet. Elle a utilisé le contenu de l'enregistrement pour provoquer une discussion entre les étudiants. Ainsi, l'enseignante leur a demandé si la somme donnée (le montant de 950 euros définissant le seuil de pauvreté en Europe) était suffisante pour vivre au

Brésil, aux États-Unis, en Chine. La discussion a été spontanée et animée entre les étudiants et a ravivé l'ambiance dans la classe. Les étudiants ont pu ainsi se rendre compte de la situation économique de différents pays.

L'enregistrement a mentionné à Nice l'existence de deux zones, l'une pour les riches et l'autre pour les pauvres. L'enseignante en a profité pour poser des questions sur le Brésil, les États-Unis et la France. Après toutes ces questions, l'enseignante a interrogé les étudiants sur les pauvres au Brésil, en Chine et aux États-Unis, sur le taux de pauvreté et la situation économique dans ces pays. La situation en France a été également présentée par l'enseignante.

4.3.3.1. Groupe 11 observé (Groupe de quatre : SC12- E2, E3, E5, E6)

TABLEAU 217- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 11

Classe, séance, date :	SC12, S6, 29-04-2019	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Faut-il des pauvres pour qu'il y ait des riches ?	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Seuil de pauvreté, le Mouvement des indignés, Restos du cœur	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	a) En France, on n'a pas trop ce genre de « collective communities », ces quartiers où vous avez un gardien, un mur autour des maisons et où les maisons sont toutes protégées par un même système de sécurité. Est-ce que ça existe beaucoup aux États-Unis... Est-ce que ça existe au Mexique ? En Tunisie, en Chine, en Bolivie... ?	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	1 étudiants + 9 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	10	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	4	
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupal)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie, s'entraide...)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échange inter-groupal)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>

Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]	<input checked="" type="checkbox"/> [anglais, espagnol]	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.		<input checked="" type="checkbox"/>
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]	<input checked="" type="checkbox"/>	

Le groupe 11 était composé de quatre étudiantes, deux filles américaines E2 et E5, une fille bolivienne E3 et une fille canadienne E6, dont le niveau en langue française était intermédiaire pour E2, E5 et E6 et supérieur pour la fille bolivienne E3. Les informations sur leur travail dans le groupe sont à lire dans le tableau ci-dessus. Les échanges dans le groupe ont été continus et cohérents. Le groupe a pu venir à bout de toutes les tâches proposées par l'enseignante. Les quatre filles coopéraient dans une bonne ambiance et étaient capables de s'entraider. La discussion n'a pas été interrompue par de longs silences. Les filles ne se coupaient pas la parole. Aucune n'a été tenue à l'écart. Les interactions se sont prolongées au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante, par des discussions en langue anglaise et en espagnol. Elles conversaient et partageaient leurs connaissances sur la culture, la langue d'un pays, etc.

Comportement des quatre étudiantes

TABLEAU 218- COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 11

Éléments observables	SC12-E2	SC12-E3	SC12-E5	SC12-E6
Genre	F	F	F	F
Pays d'origine	USA	Bolivie	USA	Canada
Langue maternelle	Anglais	Espagnol	Anglais	Anglais
Niveau de compétence linguistique	Intermédiaire	Supérieur	Intermédiaire	Intermédiaire
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui			
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui			
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui			
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	non	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui			

L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui			
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non	non
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui			
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	non	non	non	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non	non	non
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non	non	non
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	non	non	non
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	22+10	27+19	23+14	16+8
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	6/76	8/76	7/76	3/76
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	5/6	5/8	6/7	1/3
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	5/6	5/8	6/7	2/3

Le tableau ci-dessus montre bien que trois d'entre elles avaient un niveau intermédiaire et une le niveau supérieur en langue française. Toutes les quatre ont pu participer activement à la discussion, exprimer leurs idées et leurs points de vue propres. Lors des échanges, toutes se sentaient à l'aise, et chacune pouvait écouter attentivement les propos des autres. Le nombre de paroles prononcées par les quatre filles n'était pas le même. Nous avons pu noter que la fille bolivienne E3, dont le niveau en langue française était supérieur, parlait le plus dans le groupe. Et nous avons constaté les faits suivants concernant les quatre. Aucune d'entre elles n'a été ignorée et toutes suivaient la discussion. Aucune n'hésitait en parlant. Nous avons également observé que la fille américaine E2 et la fille bolivienne E3 utilisaient parfois l'anglais pour faciliter la compréhension, et que E2 aidait les autres à corriger leurs fautes d'orthographe et de grammaire.

TABLEAU 219- EXTRAIT 1 DU GROUPE 11 (INTERACTIONS ENTRE LES MEMBRES DU GROUPE LORS DE LA PREMIÈRE DISCUSSION)

E3 : *Et après, regarde, quel pays donne...* (Elle lit Q4.) (11min 56s)
 E5 E6, et E2: *Angleterre ?*
 E6 : *Et la France, n'est-ce pas ? Mais il a dit quelque chose. Ce n'est pas la tendance naturelle, mais j'ai pas entendu le reste.*
 E2 : *C'est l'accroissement considérable qui cause l'exclusion et l'inclusion sociale, mais c'est pas naturel.*
 E5 : *Mais c'était ça, la fin de la phrase ?*
 E2 : *C'était avant.*
 E5 : *Merci.*

E2 : *Q5. Comment faire un monde commun ?*
 E3 : *Comment on peut faire un monde commun. Moi aussi j'ai mis ça, mais il me manque un truc. À la fin, je vais compléter, avec les limites de quelque chose.*
 E2 : *Ah oui, moi, je n'avais pas de temps à écrire, parce que...quand j'avais écrit ça, j'avais oublié plein de choses.*
 E3 : *Moi aussi.*

E2 : *Q6, pas vus absolument humains.*
 E3 : *Quoi ?*
 E2 : *Ils ne sont pas vus absolument comme humains.*
 E5 et E6 : *Oui.*
 E3 : *Moi, j'ai mis comme on l'a mis, mais c'est trop triste.*
 E5 : *Ils sont invisibles ?*
 E2 : *On veut qu'ils soient invisibles.*
 E3 : *ah oui c'est vrai ça.*
 E6 : *On les voit même pas.*
 E3 : *On les voit même pas ?*
 E6 : *En hem. (Signe d'accord)*

Après l'intervention de l'enseignante, la fille américaine E2 a commencé à participer à la discussion et les quatre filles se sont mises à interagir les unes avec les autres. L'autre fille américaine E5 a commencé la discussion des questions Q1 et Q2, en lisant les questions et en donnant ses réponses. La fille canadienne E6 a commencé la discussion de la question Q3. La fille bolivienne E3 a commencé la discussion de la question Q4 et la fille américaine E2 des questions Q5 et Q6.

Dans ce groupe, la fille bolivienne E3 se montrait la plus active autant à l'oral que par son comportement. Elle prenait souvent l'initiative de poser des questions ou d'y répondre, tandis que les 3 autres filles E2, E5 et E6 se cachaient derrière leur timidité, surtout en classe. La fille canadienne E6 s'empourrait même lorsqu'elle prenait la parole en classe. Les deux filles américaines E5 et E2 parlaient d'une voix basse qui trahissait, sans doute, un manque d'assurance. Notons que nous n'avons pas observé cela dans leurs échanges en groupe. Chacune d'entre elles était alors capable d'exprimer vivement ses idées et de donner son avis d'une voix claire, sûre et soutenue.

TABLEAU 220- EXTRAIT 2 DU GROUPE 11 (INTERACTIONS ENTRE LES MEMBRES DU GROUPE LORS DE LA DEUXIÈME DISCUSSION)

E5 : *Donc pour Q2, on a... vous l'avez entendu ?*

E6 : *950.*

E2 : *950 euros.*

E3 : *Oui.*

E5 : *On sait déjà le paradoxe. (Q3)*

E2 : *C'était la position de la place, ancienne de classe ? C'était... ?*

E6 : *Je crois que l'inclusion des uns semble l'exclusion des autres.*

E3 : *Oui (signe d'accord).*

E6 : *Et après... ? Q4*

E2 : *Même chose qu'avant. La situation au 19ème siècle, je crois.*

Lors du deuxième tour de discussion, toutes les quatre filles ont encore activement participé au débat et à l'échange de vues. Elles n'ont pas repris la discussion sur tous les sujets déjà traités lors du premier tour. Pour ce tour-ci, la conversation a été plus ciblée et elles ont ajouté des informations sur les questions dont les réponses leur paraissaient encore peu claires lors du premier tour, par exemple la réponse à la question Q3.

Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières

TABLEAU 221- EXTRAIT 3 DU GROUPE 11 (COMPLÉTER LES INFORMATIONS)

E6 : *Et Q9.*

E2 : *Ça peut sembler archaïque ?*

E5, E6 : *Oui. Archaïque.*

E3 : *Quoi peut sembler archaïque ?*

E2 et E5 : *Le mouvement...*

E6 : *Le mouvement des indignés.*

E3 : *Archaïque, parce que c'est la voix, quelque chose...*

E5 : *C'est la voix qui refuse la classe sociale, et la classe sociale...*

E6 : *Pour... ?*

E2 : *Pour Q9.*

Dans la séquence ci-dessus, nous voyons le processus de discussion entre les quatre filles qui débattaient en apportant continûment des réponses aux questions posées, en cherchant toujours à les affiner par de nouvelles informations pour aboutir, à la fin, à une réponse commune, satisfaisante et complète.

TABLEAU 222- EXTRAIT 4 DU GROUPE 11 (CORRECTION DE LA PRONONCIATION)

E5 : *Et puis Q11.*

E6 : *Que faire de notre vulnérabilité ?*

E3 : *Guillaume Leblanc.*

(Les autres répètent Guillaume Leblanc pour corriger la prononciation de E3, « Leblanc » au lieu de « Léblanc ») Rire (17m47s)

Dans cette séquence, nous pouvons souligner l'ambiance vraiment agréable qui régnait dans le groupe. La fille bolivienne E3 prononce sur un ton approximatif « Leblanc », et les trois autres filles de s'empresser de la corriger. Dans la première discussion, presque toutes les questions avaient été écoutées attentivement par les quatre étudiantes puis débattues. Bien que parlant un bon anglais, elles ont fait le choix de discuter en langue française. Toutes les quatre s'investissent beaucoup. La fille canadienne E6 est cependant réservée. Sa timidité se remarque bien quand elle prend la parole en classe. Son visage s'empourpre à chaque fois. Mais quand elle parle dans le groupe, elle est moins stressée et fait même montre d'un certain dynamisme. La fille bolivienne E3 est la plus forte dans la classe, et aussi la plus vive et entreprenante dans le groupe. Les deux filles américaines E2 et E5 travaillent également sérieusement. Elles sont plus silencieuses en classe, mais se montrent bien à l'aise et actives dans les échanges en groupe.

TABLEAU 223- EXTRAIT 5 DU GROUPE 11 (LES MEMBRES DU GROUPE S'ENTRAIDENT)

<p>E6 : <i>Je n'ai pas trouvé deux choses. Est-ce que vous... ?</i> (33min 50s) E2 : <i>Quel numéro ?</i> Autre : 7 E3 : <i>Moi, j'ai entendu qu'on confond la guerre contre la pauvreté avec la guerre contre les pauvres.</i> E2 : <i>Ah, j'ai mis en Q6.</i> E3 : <i>Moi aussi, mais après je me suis rendu compte que c'était dans le Q7.</i></p> <p>E5 : <i>Et pour l'œuvre littéraire, c'était « Métamorphose » c'est ça ?</i> E6 et E2 : <i>Oui.</i> E3 : <i>Ah, c'est ça qu'on a dit ? Kafka ? Je n'ai rien entendu.</i> E5 : <i>Comment ça s'est écrit Kafka ?</i> E3 : <i>K-A-F-K-A.</i> E5 : <i>Merci.</i> E6 : <i>J'ai aussi entendu « métaphore » mais j'ai pas écrit. C'était sur quoi ?</i> E5 : <i>Métamorphose. Tu connais ce livre ?</i> E6 : <i>Je connais pas.</i> E3 : <i>Je connais ce livre mais je l'ai pas écouté.</i> E5 : <i>Je crois que c'était ça comme métamorphose, parce qu'il a dit un jour on se réveille...</i> E3 : <i>Ah, oui, c'est ça !</i> P : <i>Il se réveille le matin.</i> E3 : <i>Il se réveille le matin, et il n'a plus rien. Sa famille le laisse mourir. C'est triste le livre. C'est horrible le lieu où il habite.</i> E5 : <i>Oui.</i> E5 : <i>Je pense qu'on a fini, je crois ?</i> (36min 12s)</p>
--

Dans cette séquence d'échanges dans le groupe, nous voyons que les discussions menées peuvent aider les membres du groupe à s'amender et aussi à prendre connaissances d'informations méconnues. Elles permettent aux membres d'un groupe d'apprendre les uns des autres et donc d'engranger davantage de connaissances. Les quatre filles se sont entraïdées et ont toutes joué un rôle important dans le groupe. Donnons l'exemple de la fille américaine E2 qui, au début, a mal formulé sa réponse, car les informations qu'elle avait saisies

correspondaient plutôt à la question Q7 et non à la question Q6, et qui a vu les trois autres filles lui venir en aide, en lui expliquant d'où venait son erreur. Et l'exemple de la fille canadienne E6 et la fille américaine E2 qui ont entendu « métamorphose » sur l'enregistrement, et dont le sens leur échappait. L'autre fille américaine E5 leur a alors expliqué la signification de « métamorphose ». L'enseignante a entendu E5 expliquer le mot « métamorphose » et est venue pour compléter ce que disait E5 lorsque cette dernière n'était plus très sûre de ce qu'elle avançait ou avait tout simplement oublié. La fille bolivienne E3 a aidé les autres filles à épeler « Kafka », et a continué de compléter et d'expliquer le contenu de « métamorphose ».

Interaction au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante

TABLEAU 224- EXTRAIT 6 DU GROUPE 11 (DISCUSSION HORS-SUJET SUR LA LANGUE ESPAGNOLE)

E3 : *Quel est le titre de son livre ?*
 Autre : *On a vu, on a déjà répondu.* (Rire) (17min 54s)
 E3 : *Que faire de notre bonheur... c'est ça ?*
 Autre : *Oui, oui, c'est ça.*
 E3 : *Voilà, merci, merci, merci !* (Elle dit merci aux trois filles)
 E2 : *De nada.* (Espagnol)
 E3 : *De nada, quesadillas, quesadillas.* (18min 26s)
 E5 : *C'est trop joli, chaque fois que j'entends l'espagnol.*
 E3 : *Do you like join paper in your quesadillas?*
 E5 : *Tu l'as entendu?*
 E6 : *Sadelo?*
 E2 : *Quesadillas.* (Elle répète ce mot), *c'est top, non ?*
 E3 : *Yep.*
 (Les étudiants commencent à apprendre l'espagnol en anglais.) (19min 04s)

La fille bolivienne E3 demande confirmation de l'exactitude de sa réponse, et les autres filles confirment. E3 les remercie, et la fille américaine E2 lui répond « avec plaisir » en espagnol. E3 se souvient du mot espagnol et les étudiantes commencent à discuter d'autres sujets en espagnol et en langue anglaise.

Jusqu'à présent, et après observations, nous avons remarqué que, dans les groupes composés de plus de deux personnes, des discussions sur les cultures et les langues d'autres pays, en général les pays des membres du groupe, ont plus de chances de survenir après que les étudiants ont terminé toutes les tâches et que l'atmosphère du groupe s'est détendue. Et ceci est une des caractéristiques et aussi un des avantages de l'apprentissage coopératif interculturel.

TABLEAU 225- EXTRAIT 7 (DISCUSSION SUR LA CHANSON ET L'EXPRESSION)

E3 : *Oui fini.* (36m16s)
 E2 : *Devine c'est quelle chanson ? Écoute !*
 (E2 tapote la table. Les filles rient)
 E3: *I can't get it.*
 E2: *Don't worry be happy.*
 (Les filles commencent à chanter. Rires.)
 E5 : *Quand j'ai joué à la flûte, de la flûte ?*
 E2 : *Quand j'ai joué de la flûte.*
 E5 : *Madame, si on joue un instrument, c'est à l'instrument ? Je peux dire je joue à la flûte ?* (37min 30s)
 P : *Non, on joue d'un instrument. Je joue de la flûte, de la guitare, de la trompette, du tambour, des maracas.*
 E5 : *Ok, merci.*
 E5 : *Parce que quand j'ai joué de la flûte, j'ai joué cette chanson.*
 P : *Allez, on corrige* (38min)

Les quatre étudiantes ont terminé la deuxième discussion plus tôt que prévu et ont pu discuter de toutes les questions. Pendant les deux minutes qui ont suivi, elles se sont mises à parler de chansons américaines, d'instruments de musique, etc. Au cours de cette conversation, l'anglais et la langue française ont été utilisés et la fille américaine E5, qui s'exprimait en langue française, n'était pas sûre de la préposition qui devait suivre le verbe « jouer ». L'autre fille américaine E2 lui a soufflé « jouer de la flûte ». Cet exemple peut être révélateur de l'un des inconvénients de l'apprentissage coopératif interculturel dans lequel des étudiants non-francophones travaillent ensemble. Lorsque des corrections grammaticales ou d'expressions sont faites par ces étudiants, il est possible qu'elles soient fausses et induisent les étudiants en erreur, ce qui heureusement n'a pas été le cas dans notre groupe qui s'est servi de l'anglais et de la langue espagnole pour discuter de ces sujets et qui a pratiqué la langue française pour améliorer les compétences linguistiques et interculturelles de chacune des filles.

TABLEAU 226- EXTRAIT 8 DU GROUPE 11 (S'ÉLOIGNER DU SUJET AU COURS DE LA DISCUSSION)

E3 : *Que confond-on, c'est ça ?* (Q7)
 E5 : *Est-ce qu'on a fini le numéro 6 ?*
 E3 : *Ah non, pardon.*
 E5 : *Mais si, je pense que la dernière fois, on a discuté avant ?*
 E3 : *Je pense oui. Après je pense non.* (Texte d'une chanson française) (33min 11s)
 (Les filles rient.)
 E3 : *C'est une bonne chanson, hein ?*
 E2 : *C'est quoi cette chanson ?*
 E3 : *Voilà le copyright.*
 E6 : *Ah oui par Kelly Mary.*
 E3: *He made.... I can do it. French is harder, you know?*
 Autres : *Oui.*
 (Les filles parlent en anglais.)

Mais mettons en garde. Une atmosphère de groupe trop enthousiaste et détendue peut avoir son revers. Ainsi, les filles ont pris environ 40 secondes pour discuter d'autres sujets en langue anglaise, interrompant la discussion qu'elles menaient alors sur le contenu de

l'enregistrement et s'éloignant, de ce fait, du sujet du cours, chose relativement rare dans les binômes. Cela correspond à ce que notre analyse des entretiens précédemment menés nous avait montré. Certains étudiants estimaient alors que discuter d'autres sujets, que ceux imposés, ne pouvait qu'améliorer leurs relations avec leurs camarades, tandis que d'autres estimaient que cela n'était qu'une perte de temps et pouvait contrarier leur apprentissage. Quant à nous, nous pensons que dans l'apprentissage coopératif interculturel, les étudiants devraient d'abord clarifier leurs priorités et leurs tâches d'apprentissage avant de discuter d'autres sujets en partant du principe qu'accomplir la tâche cible est propice à une meilleure compréhension et à de meilleures interactions. Si le groupe ne termine pas la tâche d'apprentissage assignée, le fait de discuter d'autres choses à ce moment-là conduira incontestablement à un échec de l'apprentissage coopératif, et mènera à un possible détournement de cet apprentissage qui empêchera la poursuite et le développement de relations amicales entre les étudiants.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 227- EXTRAIT 9 DU GROUPE 11 (SURVEILLER LE COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE)

E5 : (Elle lit Q1) *Moi j'ai entendu 8 millions.*
 E6 : *Moi aussi, j'ai un peu marqué.*
 E5 : *Ok, Q2. Je crois que j'ai entendu 950 euros, mais j'en suis pas sûre.*
 E3 : *Moi, j'ai rien écouté.*
 E6 : *C'était assez vite. Moi, j'ai rien écouté. C'est pas grave, alors Q3, le paradoxe.*
 E3 : *J'ai mis l'inclusion des uns semble être la cause de l'exclusion des autres.*
 E5 : *Qu'est-ce que t'as écrit ?*
 E6 : *Pas grande chose. Inégalité de richesse, c'est tout ?*
 E5 : *T'as marqué aussi la position et la place ? Parce que je sais pas...*
 P : *Et là, vous n'avez rien entendu ? (11min 40s)*
 E2 : *Quoi ?*
 P : ***Il faut participer à la discussion, non ?*** (Elle dit à E2) (11min 46s)

Dans cette séquence, qui se trouve au début de la première discussion, nous voyons E5, E6, E3 discuter toutes les trois activement et la fille américaine E2 silencieuse, contrairement à ce qu'elle avait fait dans d'autres groupes. L'enseignante la remarque en faisant le tour de la classe et lui demande de prendre part à la discussion. En plus de répondre aux questions des étudiants pendant le processus d'apprentissage coopératif, l'enseignante doit également observer les groupes et être attentive aux performances des étudiants. E2 se montre peu intéressée par la discussion dans son groupe. L'enseignante lui rappelle son intérêt à s'intégrer dans le groupe et à prendre part à la discussion.

TABLEAU 228- EXTRAIT 10 DU GROUPE 11 (RÉACTION DE E6 EN RÉPONSE À LA QUESTION DE L'ENSEIGNANTE)

<p>P : <i>Qu'est-ce que vous avez mis, E6, pour Q9 ? (17min 01s)</i> E6 : <i>Je pense pas que j'ai vraiment répondu. Parce que...</i> (elle parle avec hésitation) P : <i>Il faut la deuxième écoute ?</i> E6 : <i>Oui.</i></p>
--

Lors des échanges dans le groupe, nous avons constaté que la fille canadienne E6 n'avait aucun problème quant au fait de discuter, qu'elle était même capable d'exprimer ses opinions avec allant et assurance, et qu'elle avait donné une partie de la réponse quand la discussion avait abordé la question Q9. Cependant, lorsque l'enseignante a entendu les filles discuter de la question Q9 et qu'elle a demandé à la fille canadienne E6 sa réponse, E6 lui a répondu « Je pense pas que j'ai vraiment répondu, parce que... ». Il est clair que E6 manquait assurément de confiance en elle, et son attitude indécise et réservée tranchait nettement avec ce que nous connaissions d'elle.

L'enseignant, qui vient poser questions à des étudiants timides voire introvertis, peut être très intimidant. La discussion dans le groupe peut même s'interrompre lorsque l'enseignant passe dans le groupe. Il est donc important que l'enseignant sache observer et évaluer la performance des membres d'un groupe dans le processus d'apprentissage, et n'intervenir avec doigté que s'il les voit peu loquaces et peu actifs. Dans ce cas, l'enseignant pourra venir les encourager et les aider. Lorsque les membres du groupe sont plus à l'aise et discutent avec vivacité, l'enseignant doit se tenir en retrait et ne pas chercher à intervenir. Dans le cas où ils font des erreurs, l'enseignant peut relever discrètement ces erreurs pour leur en parler plus tard. Si l'enseignant intervient trop souvent dans un groupe pour corriger directement les erreurs commises par ses membres, cela risque d'affecter la motivation et la confiance de ces derniers à parler. Dans la peur d'être trop souvent repris, ils pourraient se bloquer et arrêter de s'investir dans toutes discussions futures.

4.3.3.2. Groupe 12 observé (Groupe en binôme : SC11- E6 et E13)

TABLEAU 229- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 12

Classe, séance, date :	SC11, S7, 06-05-2019
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Un extrait d'une émission : l'espace public pour les femmes et hommes
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Les espaces publics pour les filles et les garçons (dénomination des rues, lieux gratuits pour les femmes, les territoires d'exclusivité...)
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	Non
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	2 étudiants + 6 étudiantes

Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	6		
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	2		
Dans le sous-groupe, on observe que...		Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur			<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence		<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupe)		<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie, s'entraide...)		<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions			<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés			<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]		<input checked="" type="checkbox"/> [5]	
La discussion commence spontanément dans le groupe		<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échange inter-groupe)			<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants		<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail		<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne			<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]			<input checked="" type="checkbox"/>
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.		<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.		<input checked="" type="checkbox"/>	
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays			<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]			<input checked="" type="checkbox"/> [12/13]

Le groupe 12 était un binôme composé d'une étudiante chinoise E6 et d'une étudiante russe E13. Le niveau en langue française des deux filles était intermédiaire. Nous pouvons lire les informations sur leur travail dans le tableau ci-dessus. La discussion y a été continue et cohérente. Ce binôme a presque accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante. Il ne restait qu'une question non abordée lors de la deuxième discussion. Dans une bonne ambiance de coopération au sein du binôme, les deux filles s'encourageaient et s'entraidaient. Nous avons relevé 5 longs silences qui dépassaient chacun les dix secondes. Nous n'avons pas observé d'échanges intergroupes pour ce binôme.

Comportement des deux étudiantes

TABLEAU 230- COMPORTEMENT DES DEUX ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 12

Éléments observables	SC11-E6	SC11-E13
Genre	F	F
Pays d'origine	Chine	Russie
Langue maternelle	Chinois	Russe
Niveau de compétence linguistique	Intermédiaire	Intermédiaire
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	non	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui [7]
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	17+24	20+34
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	5/73	15/73
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	2/5	12/15
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	3/5	10/15

Nous voyons dans le tableau ci-dessus que les deux étudiantes ont participé activement à la discussion, qu'elles étaient attentivement à l'écoute l'une de l'autre, et qu'elles donnaient leur avis au moment opportun. Elles se sentaient à l'aise ensemble. Le nombre de prises de parole par les deux filles était pratiquement le même en ce qui concerne la première discussion. La fille russe E13 parlait un peu plus que la fille chinoise E6 durant la deuxième discussion, ce qui montre que les deux filles conversaient de façon équilibrée et avec efficacité, et qu'elles ont pu obtenir un retour d'informations en temps voulu. En plus, nous avons pu constater également que la fille russe E13 aidait sa camarade à corriger ses fautes d'orthographe et usait du geste pour accompagner ses propos.

TABLEAU 231- EXTRAIT 1 DU GROUPE 12 (INTERACTIONS ENTRE E6 ET E13)

(19m30s--24m58s)

E6 : *Le thème je pense c'est un espace public pour homme et femme (La réponse de Q1)*

E13 : *Oui, et quel est le titre, je crois que c'est par ou pour les hommes.*

E6 : *Le titre de l'émission.*

P : *C'est la question peut-être la plus difficile, le titre de l'émission. (19min 53s)*

E13 : *Oui, c'est ça, je n'en suis pas sûr. (On continue la question suivante)*

E13 : *Q2, il a donné l'exemple de Victor Hugo.*

E6 : *Oui, Victor Hugo.*

E13 : *Oui, et après, parce qu'il a parlé très très couramment, je n'ai pas bien entendu, pour...concernant collège, l'école maternelle et après, il a parlé les stades de foot, le boulevard de café, je sais pas... quelques choses pour grand...*

E6 : *Oui, pour grand homme. (Elles parlent en même temps)*

E13 : *pour grand homme. Oui, je pense que t'as raison, c'est le thème. Après, quelle question, (Q1) comment donner les places. Et après je n'ai pas écrit. Je vais écrire ici. Tu sais qui est-ce qui Chris Blache ?*

E6 : *Chris Blache, je pense c'est la femme qui parle*

E13 : *Oui, mais quel est son métier ?*

E6 : *Quel est son métier ?*

E13 : *Oui, regarde, qui faut-il ? parce que Jean Christophe Cheblet c'est un urbaniste.*

E6 : *Oui*

E13 : *mais Geneviève Letourneux, je n'ai pas entendu.*

E6 : *Oui*

E13 : *Quel lieu (Q5), je pense c'est le skate parc a cote de state de foot, c'est le lieu*

E6 : *Ici, j'ai pas entendu.*

E13 : *Oui, oui, pas de souci. J'ai pas entendu quelque fois.*

E13 : *Parce qu'ils ont discuté que c'est le lieu plus introduit pour les garçons.*

E6 : *D'accord.*

E13 : *Q6.*

E6 : *La r2ponse c'est...Yves Robet. Et le reste j'ai pas entendu. je pense c'est Yves Robet, j'ai pas entendu.*

E13 : *Je pense c'est animateur aussi, mais j'en suis pas sûre.*

E6 : *C'était des exemples de territoire d'exclu, c'est... (Q7)*

Silence 1 (22min 30s—22min 50s) (Les deux filles lisent et écrivent leurs réponses sur le copie)

E13 : *Je sais pas.*

E6 : *Oui.*

E13 : *Q9, les femmes sont à l'intérieur, elles restent chez elles.*

E6 : *Oui, et les hommes sont pour les espaces publics.*

E13 : *Les espaces publics (elles parlent en même temps)*

E13 : *Q10, il dit c'est un usage exclusive pour intégrer le monde. Mais c'est complexe.*

E6 : *Ici, je ne comprends pas.*

(Silence 2: 23min 48s—23min 56s)

E13 : *Q11, parce que c'est un espace, on peut faire le piquenique, on peut faire le jogging. Et puis 12ème question je ne sais pas*

E6 : *(Elle lit Q12) J'ai cité « réunir une espace de convivialité »*

E13 : *Em hem...(Elle est d'accord)*

E6 : *Et...*

E13 : *Oui, peut-être c'est ça.*

(Silence 3: 24min 42s—24min 53s)

(Elle continue à lire Q13)

P : *On y va, deuxième écoute, vous voulez le temps de répondre des questions, ou il faut encore une minute ? (24min 58s)*

E : *Non c'est bon.*

Dans cette séquence, nous voyons comment la fille russe E13 et E6, la fille chinoise E6, interagissaient. Au début, la discussion se déroulait bien, puis il y a eu trois silences d'environ 40 secondes. Ces silences survenaient lorsque les deux filles n'étaient pas sûres de leur réponse ou qu'elles n'avaient rien à proposer. Nous pensons que cela était lié aux questions dont la difficulté augmentait progressivement. Mais dans l'ensemble, la discussion tenait d'un véritable échange constructif. Les deux filles ne s'attardaient pas sur une question ou un mot en particulier au début de ce tour de discussion, et lorsqu'elles rencontraient une question à laquelle aucune d'entre elles n'avait de réponse, elles décidaient de l'ignorer et de passer à la question suivante. Par exemple, la discussion sur les questions Q1 et Q5. Les deux filles n'ont donc pas répondu à toutes les questions, et ne sont pas arrivées à la dernière question Q6. Ceci était sans doute dû à une mauvaise gestion de leur temps, car d'autres groupes avaient réussi à traiter cette dernière question et à terminer leur discussion.

Les deux filles ont été en mesure d'apprendre l'une de l'autre, et de compléter et corriger les informations l'une de l'autre, par exemple, pour les discussions des questions Q2 et Q6. Dans la discussion portant sur la question Q2, la fille chinoise E6 a complété la réponse d'E13, la fille russe, et dans celle concernant Q6, la fille russe E13 a complété les informations saisies par E6. Au cours de la discussion sur la question Q5, E13 encourageait E6 : « Ce n'est pas grave si vous ne comprenez pas, il m'arrive de ne pas comprendre ».

Nous nous sommes rendu compte, dans cette discussion, que les filles n'étaient pas toujours sûres de leurs réponses. Par exemple, à la question Q6, la fille russe E13 complète la réponse de E6 sans être vraiment sûre que sa réponse soit la bonne. Autre exemple, à la question Q7, E6 n'a donné qu'une réponse partielle, mais E13 n'a pas pu la compléter parce qu'elle n'avait pas entendu cette partie, de sorte que le binôme s'est arrêté de parler pendant près de 20 secondes.

TABLEAU 232- EXTRAIT 2 DU GROUPE 12 (LES MEMBRES S'ENTRAIDENT, CORRECTION DE L'ORTHOGRAPHE)

<p>E13 : <i>Ici, j'ai écrit colbertiste.</i> (48m47s) E6 : <i>Co-lom-ba-triste, c'est comme ça?</i> E13 : (Elle écrit ce mot à E6). <i>Oui, et il y a encore deux plateformes, je sais pas le nom.</i> E6 : <i>Plateforme c'est quoi ?</i> E13 : <i>Plateforme.</i> E6 : <i>D'accord.</i> (49min 12) P : <i>Il reste encore...vous rédigez un petit peu, je repasse dans 5 mins.</i> (49min 15s)</p> <p>E13 : <i>Quelle est la question pour le journaliste ? je sais pas ...pour qu'on s'écrit</i> E6 : <i>Ah oui.</i> E13 : <i>Je sais pas ce que j'ai écrit. Ça c'est la question pour les garçons.</i> E13 : <i>Trois recherches.</i> E6 : <i>Ah, c'est pas trois recherches, c'est un recherche sur trois.</i> E13 : <i>Oui.</i> (Contenu incapable à écouter) E6 : <i>Ils font la recherche sur trois périphérique, les garçons sont souvent sportifs.</i> E13 : <i>Oui, oui, oui.</i> (51min 01s)</p>
--

Lors de la deuxième discussion, l'enseignante a demandé aux étudiants de reprendre leurs échanges avant de commencer à rédiger leurs réponses. Dans notre binôme, la discussion entre E13 et E6 s'est poursuivie, d'abord à voix haute, mais lorsque des groupes ont commencé à rédiger leurs réponses, elles ont baissé le ton. Les deux filles ont pu rédiger leurs réponses, après avoir levé quelques ambiguïtés. Ainsi, quand la fille chinoise E6 n'était pas sûre du mot « colombatrisme » ou « colbertiste », la fille russe E13 l'a aidée à en modifier l'orthographe.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 233- EXTRAIT 3 DU GROUPE 12 (ADAPTATION AUX INSTRUCTIONS EN FONCTION DE LA SITUATION)

<p>E13 : <i>Ici, j'ai écrit deux plages de Paris.</i> E6 : <i>Deux plages de paris, je me souviens c'est...</i> (coupée par E13) E13 : <i>C'est spécieux que les printemps.</i> E6 : <i>Ah oui. Mais j'ai entendu aussi que la Seine a...</i> (L'enseignante a vu la discussion entre E13 et E6, et puis elle disait) (49min 39s) P : <i>N'hésitez pas à communiquer quand vous avez des questions... vous posez des problèmes.</i></p>
--

L'enseignante a donné des instructions aux deux filles pour qu'elles discutent et puissent rédiger leurs réponses lors de la deuxième discussion. Mais lorsqu'elle a remarqué qu'elles chuchotaient entre elles alors que les autres groupes avaient fini de discuter, elle a ajusté ses instructions en conséquence, en disant : « N'hésitez pas à communiquer quand vous avez des questions... vous posez des problèmes. ».

TABLEAU 234- EXTRAIT 4 DU GROUPE 12 (INTERACTIONS ENTRE L'ENSEIGNANTE ET E6)

<p>L'enseignante passe dans le groupe en disant àE6 : (59min 13s) P : <i>Périphérique, deux garçons avec un « s », deux garçons.</i> E6 : <i>Ah, il faut conjuguer.</i> P : <i>Oui, ça c'est pas une faute normale en C1, hein. Et la place de l'adverbe, il se place toujours après le verbe. Adverbe, après.</i> E6 ; <i>D'accord.</i> P : <i>Ne les intéressent pas.</i> E6 : <i>Ah, parce que c'est...</i> P : <i>Ce sont les filles. Elles sont plusieurs, et s'il y avait qu'une fille, ici il y a un voyelle (intéresser) donc on mit L'apostrophe, et puis c'est le verbe intéresser, intéresser quelqu'un. Un verbe il y a pas de...</i> E6 : <i>De préposition.</i> P : <i>Voilà, il y a pas de préposition, donc on utilise pas lui, mais le ou la.</i> E6: <i>D'accord. (1h 00min 24s)</i></p>
--

Au début de la deuxième discussion, l'enseignante s'est déplacée dans la salle pour observer les discussions entre les étudiants. Lorsque les étudiants se sont mis à rédiger leurs réponses, elle est retournée à son bureau. Puis, voyant arriver la fin du processus de rédaction des réponses, elle a quitté son bureau pour se circuler autour des groupes, et inciter les étudiants à se relire et à répondre à d'éventuelles questions concernant la structure des réponses. L'enseignante a ainsi décelé puis expliqué quelques erreurs grammaticales dans la copie de E6 qui a pu les corriger, telles que la différence entre les compléments d'objet direct et indirect, et la place des adverbes.

TABLEAU 235- EXTRAIT 5 DU GROUPE 12 (CONSEILS DONNÉS PAR L'ENSEIGNANTE À LA FIN DE LA DISCUSSION DE GROUPE)

<p>(Après avoir vu les réponses des étudiants, le prof évoque) P : <i>N'oubliez pas que le jour de l'examen, si vous avez des questions « pourquoi », vous ne répondez pas par « parce que », vous reprenez la question, donc... (1h 04min 26s)</i> E1 : <i>d'accord. Donc ils sont un peu hésités parce que...</i> P : <i>Voilà. Et une phrase construite. Je crois que cette année, on a mis des points sur ça. Il y a 1 ou 2 points sur la construction des réponses, est-ce que les phrases sont construites correctement, quand on vous demande de faire un compte-rendu, si c'est organisé. Donc faites attention à la rédaction. Ça compte pour montrer que vous avez bien compris, c'est un détail.</i> P : <i>Ça y est, on peut corriger où vous avez besoins encore 2 ou 3 min. (1h 09min)</i> E : <i>Deux minutes</i></p>

Lorsque l'enseignante s'est déplacée dans la classe, elle a identifié quelques problèmes. Entre autres que la réponse à une question commençant par « Pourquoi... » ne devait pas commencer par « Parce que... », mais par le contenu de la question. Elle leur a fait comprendre qu'ils étaient obligés de faire des phrases complètes lorsqu'ils rédigeaient leurs réponses

4.3.3.3. Groupe 13 observé (Groupe en binôme : SC12- E4 et E15)

TABLEAU 236- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 13

Classe, séance, date :	SC12, S7, 06-05-2019
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Un extrait d'une émission : l'espace public pour les femmes et hommes

oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Les espaces publics pour les filles et les garçons (dénomination des rues, lieux gratuits pour les femmes, les territoires d'exclusivité...)	
l'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	Non	
combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	6 étudiants + 9 étudiantes	
nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	14	
combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	2	
Dans le sous-groupe, on observe que...	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupe)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie, s'entraide...)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]	<input checked="" type="checkbox"/> [10]	
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échange inter-groupe)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]		<input checked="" type="checkbox"/>
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]		<input checked="" type="checkbox"/> [8/13]

Le groupe 13 était un binôme composé d'une fille indonésienne E4 et d'un garçon chinois E15. Le niveau en langue française de ces deux étudiants était inférieur. Les informations sur leur travail sont à lire dans le tableau ci-dessus. La discussion n'y a été ni continue ni cohérente. Malgré tout, une bonne ambiance de coopération régnait au sein du binôme et les deux étudiants s'encourageaient et de s'entraidaient. Nous avons noté 10 longs silences qui dépassaient les dix secondes chacun. Nous n'avons pas vu d'échanges intergroupes pour ce binôme. D'ailleurs, à la fin de la première discussion, lorsque l'enseignante est passée les voir, elle leur a demandé de rédiger un compte-rendu basé sur ce que l'enregistrement leur

avait appris. Soulignons que les deux étudiants se sont sentis plus à l'aise lors de la deuxième discussion.

Comportement des deux étudiants

TABLEAU 237- COMPORTEMENT DES DEUX ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 13

Éléments observables	SC12-E4	SC12-E15
Genre	F	H
Pays d'origine	Indonésie	Chine
Langue maternelle	Indonésien	Chinois
Niveau de compétence linguistique	Inférieur	Inférieur
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	<input checked="" type="checkbox"/> oui [9]	non [2]
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	32+40	24+34
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	6/69	3/69
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	5/6	2/3
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	6/6	1/3

Les deux étudiants observés étaient originaires d'Asie, le garçon E15 de Chine et la fille E4 d'Indonésie. Ils parlaient rarement en classe et avaient peu de compétences linguistiques. Ils étaient assis l'un à côté de l'autre en classe et se sont mis ensemble lors de la formation des groupes. Le binôme, qu'il formait, nous semblait intéressant à observer.

Nous voyons dans le tableau ci-dessus que les deux étudiants ont pu participer activement à la discussion, que chacun écoutait attentivement ce que disait l'autre et qu'ils donnaient leur avis au bon moment. Les deux se sentaient bien au sein du groupe. La fille indonésienne E4 parlait un peu plus que le garçon chinois E15 durant les deux tours de

discussion, ce qui signifie que la discussion entre les deux étudiants a pu obtenir un retour d'informations en temps voulu. Nous avons pu constater que dans ce binôme, le garçon chinois E15 aidait la fille indonésienne E4 à corriger ses fautes d'orthographe et de grammaire. Rapportons aussi qu'en raison d'un problème d'accent, le garçon chinois E15 ne comprenait pas toujours ce que lui disait la fille indonésienne E4. Et que, par rapport à lui, E4 disait souvent lors de leurs échanges : « Je ne sais pas » ou « Je ne suis pas sûre ».

TABLEAU 238- EXTRAIT 1 DU GROUPE 13 (INTERACTIONS ENTRE LES DEUX ÉTUDIANTS LORS DE LA PREMIÈRE DISCUSSION)

<p>E15 : <i>J'ai noté beaucoup de choses, mais je suis pas sûr.</i> (07min 26s) E4 : <i>Le thème, je ne sais pas. Mais c'est l'espace public et la question aborde l'exemple de...</i> E15 : <i>Donc là, la situation c'est...em... (7s d'hésitation)</i> E4 : <i>Première deuxième et troisième question, je me suis perdue. Ça c'est la question de...</i> (elle tourne la page en cherchant la réponse sur sa note)</p> <p>E15 : <i>Comment trouver la place pour les femmes dans les espaces publics.</i> (Il essaie de répondre Q1) E4 : <i>Comment donner la place...comment donner les places pour les femmes dans la place publique ?</i> E15 : <i>Oui, ça c'est la question 1 que j'ai marqué.</i></p> <p>E15 : <i>Quel est le titre ? tu le sais ?</i> (Il saute Q2, passe directement Q3) E4 : <i>Je suis perdue, c'est peut-être l'émission de... (dadadadada), c'est ça ?</i> E15 : <i>Ah.</i> E4 : <i>C'est ça ?</i> E15 : <i>J'ai pas entendu.</i></p> <p>E4 : <i>Okay, et Yve Rebot je ne sais pas</i> (elle essaie de répondre Q4) <i>Christophe Cheblet c'est un journaliste, Geneviève, c'est un conseiller..., c'est une conseiller municipale à Rennes.</i> E15 : <i>Pardon, pourquoi il a écrit...comment écrire ça (conseiller) ?</i> E4 : <i>Conseiller municipal ? et</i> (elle désigne Christophe) <i>il est urbaniste ici.</i> E15 : <i>Et urbaniste ?</i> E4 : <i>Ah, oui il est urbaniste parisien, qch comme ça.</i> E15 : <i>Oui, et c'est Christophe Blanche ? J'ai entendu urbaniste. (Rire entre les deux)</i></p> <p>E4 : (Elle lit Q6 en répondant) <i>C'est un...c'est que l'occupation des lieux de loisirs c'est tout pour les garçons. Je remarque...</i> E4 : <i>L'occupation des lieux publics, des lieux de loisirs conservés pour les garçons, il y a l'espace, et puis l'espace sportif... il y a plusieurs places pour les hommes, mais c'est pour les garçons...</i> (elle réfléchit en tournant la fiche qu'elle a annotée)</p>
--

Au début du premier tour de discussion, les deux étudiants ont été actifs. Ils ont discuté, posé des questions, répondu à des questions et donné leur points de vue. Chacun écoutait avec attention ce que disait l'autre. Leur conversation se déroulait dans une atmosphère relativement bonne. Le garçon chinois E15 a lancé la discussion, en disant qu'il avait entendu et compris beaucoup de choses, mais qu'il ne les avait pas toutes notées. La fille indonésienne E4 lui a fait remarquer qu'elle n'avait pas de réponses à trois questions.

E15 a lancé la discussion sur les questions Q1 et Q2, et E4 sur les questions Q4 et Q6. Nous avons constaté que, dans le binôme, la performance des deux était opposée à celle qu'ils avaient en classe, en particulier que la fille indonésienne E4 parlait plus que le garçon dans leur binôme. Notons que leurs échanges ont évolué au fil de la conversation, et que leurs propos étaient relativement cohérents. Ils ont confirmé leurs réponses à la question Q1 et ajouté des informations à la question Q4.

TABLEAU 239- EXTRAIT 2 DU GROUPE 13 (INCERTITUDE SUR LES INFORMATIONS)

<p>E4 : <i>Conserver ou préserver ? Consacrer ou conserver ?</i> (13min) E15 : <i>Consacrer ?</i> E4 : <i>Consacrer aux garçons ?</i> E15 : <i>Aux garçons.</i> E4 : <i>C'est bien ça ?</i> (Rire. Les deux consultent le dictionnaire, la mode d'emploi de « consacrer ».) (13min 12s)</p> <p>Lorsque le professeur circule dans la classe et passe devant le groupe de E15 et E4, ils ne prennent pas la parole. E4 : <i>Plusieurs espaces sportifs ?</i> (13min 33s) <i>Silence 1 du groupe</i> (13min 33s—13min 46s) E4 : <i>Skate parc, et puis comment on dit... ?</i> (13min 58s) E15 : <i>Quoi ?</i> E4 : <i>Je sais pas.</i> (Rire entre tous les deux) E4 : <i>Les deux exemples. (Q7) c'est ça, c'est le skate parc.</i> E15 : <i>Oui.</i></p>
--

Les deux étudiants ont continué de discuter sur la question Q6. Ils n'étaient pas tout à fait sûrs de ce qu'ils entendaient. Ils ont commencé à chercher dans le dictionnaire le mot « consacrer ». Dans l'apprentissage coopératif interculturel entre deux étudiants non-francophones, soulignons la possibilité d'avoir une incertitude quant à la réponse, même si la réponse donnée est correcte. Ce fait est, cependant, relativement rare dans les discussions de groupe à trois ou à quatre.

TABLEAU 240- EXTRAIT 3 DU GROUPE 13 (DISCUSSION PLUS SILENCIEUSE)

E4 : *Comment on dit... au foot, sport de foot, l'espace ?* (14min 26s)

E15 : *Stade.*

(Silence 2 :14min 29s-14min 39s)

E4 : *L'espace de foot c'est ça ? Ça c'est la mairie (deuxième exemple) peut-être.*

E15 : *Ah d'accord.*

E4 : ***Peut-être. Et ça, c'est le skate parc (Elle ne prononce pas correctement)***

E15 : ***Skate parc.***

Silence 3 (15min 12s-15min 42s)

Les deux étudiants cherchent leurs réponses respectivement

E15 : *Que remarque-t-il le budget...aux loisirs*

(Il lit la question Q8, mais à voix basse comme mimique, et avec un accent, ainsi E4 pose la question suivante)

E4 : ***Ah, c'est...(quelle question ?) je ne sais pas, je ne sais pas du tout*** (Elle dit directement en riant)

E4 : *ça ce sont des exemples de Q7. Ce que je comprends pour les garçons et pour... attends.*

E4 relit question 8 (Aucune discussion entre les deux pour la réponse à Q8)

(Silence 4 16min 21s—16min 30s)

E15 : (continue à lire Q9) (16min 40s) *C'est pour... quelle fonction ?*

Au cours de cette séquence de deux minutes, nous avons remarqué que le nombre de silences entre les deux étudiants commençait à augmenter jusqu'à atteindre le nombre de trois, pour un total de 50s. Puis la discussion est devenue plus hachée qu'au début. Nous avons supposé que les questions devenant plus difficiles, les deux étudiants étaient plus indécis sur leurs réponses.

TABLEAU 241- EXTRAIT 4 DU GROUPE 13 (MAUVAISE COMPRÉHENSION À CAUSE D'UN ACCENT)

Silence 8 (42min 05s—42min 17s)

E15 : *La première question ?* (42min 17s)

E4 : *C'est au bord de la Garonne.*

E15 : *J'ai entendu ça aussi.*

E4 : *Et puis...* (42min 32s)

Silence 9 (42min 32s—43min 10s)

E4 : *Et puis, et après, l'organisation de la ville des matérialistes, (Elle ne prononce pas correctement) c'est ça ?*

E15 : *Quoi ?*

E4 : *Des matérialistes ?*

E15 : *Des mate... ?*

E4 : *Matérialistes. (Elle montre ce qu'elle a écrit)* (43min 39s)

Au cours de la discussion, nous constatons que la fille indonésienne E4 a donné souvent ses réponses, en cherchant l'avis voire l'accord de E15, le garçon chinois. E4 a prononcé « matérialiste » d'une telle façon que E15, le garçon chinois, n'a rien compris et a dû la seriner de questions. Nous observons là que, dans l'apprentissage coopératif interculturel, un accent fort et une mauvaise prononciation peuvent être des obstacles à une bonne compréhension et être des freins à la progression de la discussion.

TABLEAU 242- EXTRAIT 5 DU GROUPE 13 (INDUIRE EN ERREUR)

E4 : *Les femmes peuvent intégrer...non, s'intégrer c'est ça ?*
 E15 : *Em... intégrer quoi (COD) ? Oui. (50min 34s)*

La fille indonésienne E4 a interrogé le garçon chinois E15 sur l'utilisation du verbe « intégrer », mais E15 ne lui a donné qu'une réponse erronée, la réponse correcte ici étant « s'intégrer dans ». Dans le contexte de la discussion, la réponse est « les femmes peuvent s'intégrer dans le groupe », mais E15 a pensé qu'ici « intégrer » était transitif, et qu'il faut donc dire « les femmes peuvent intégrer le groupe », alors que la bonne formulation est « le groupe intègre les femmes ». Bref, des difficultés concernant la nature et l'emploi des mots, et pouvant être la source d'erreurs grammaticales, risquent de surgir lorsque deux personnes étrangères coopèrent pour apprendre la langue française.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 243- EXTRAIT 6 DU GROUPE 13 (DISCUSSION ARRÊTÉE LORSQUE L'ENSEIGNANTE EST PASSÉE AUPRÈS DU GROUPE)

E4 : *conserver ou préserver ? consacrer ou conserver ? (13min)*
 E15 : *Consacrer ?*
 E4 : *Consacrer aux garçons ?*
 E15 : *Aux garçons.*
 E4 : *C'est bien ça ? (Rire. Les deux consultent le dictionnaire, la mode d'emploi de « consacrer ».) (13min 12s)*
Lorsque le professeur circule dans la classe et passe devant le groupe de E15 et E4, ils ne prennent pas la parole.
 E4 : *Plusieurs espaces sportifs ? (13min 33s)*
Silence 1 du groupe (13min 33s—13min 46s)
 E4 : *Skate parc, et puis comment on dit... ? (13min 58s)*
 E15 : *Quoi ?*
 E4 : *Je sais pas. (Rire entre tous les deux)*
 E4 : *Les deux exemples. (Q7) c'est ça, c'est le skate parc.*
 E15 : *Oui.*

Dans la discussion de groupe, les deux étudiants étaient capables de s'exprimer activement mais, lorsque l'enseignante est venue vers eux, ils se sont interrompus. Il est nécessaire qu'un enseignant se rende auprès de ses étudiants pour clarifier une situation, résoudre une difficulté, poser les bonnes questions, confirmer les réponses, recentrer les étudiants, leur montrer la voie à suivre, etc. Pour nos étudiants, la fille indonésienne E4 et E15, le garçon chinois E15, timides et peu expressifs, l'enseignante a choisi de ne pas interrompre leur discussion car un questionnement poussé aurait risqué de leur mettre trop la pression et d'accroître leur état émotionnel telle que la nervosité de mal s'exprimer ou la peur de ne pas trouver les bons mots, comme cela avait déjà été observé en classe de SC11 avec E11, et de

retarder le développement de leurs échanges. Dans le cas des deux groupes, pour mémoire le groupe 7 avec la fille américain E1 et la fille tunisienne E12, et le groupe 9 avec le garçon colombien E10, la fille ukrainienne E13, la fille chinoise E16 et la fille américaine E2, l'enseignante était venue leur poser des questions et les avait guidées de façon appropriée.

TABLEAU 244- EXTRAIT 7 DU GROUPE 13 (L'ENSEIGNANTE AIDE LES ÉTUDIANTS À ADAPTER LA MÉTHODE D'APPRENTISSAGE)

<p>En ce moment, le prof repasse dans le groupe observé :</p> <p>E4 : <i>C'est encore difficile.</i></p> <p>P : <i>C'est encore difficile, E4 ? (16min 58s)</i></p> <p>E4 : (Elle rit d'abord) <i>c'est encore difficile, j'ai même pas encore développe de bonne façon de... (Elle hésite à répondre)</i></p> <p>P : <i>Alors qu'est-ce qu'elle est difficile ? c'est de prendre les notes ?</i></p> <p>E4 : <i>Prendre les notes j'ai suivi que quelques mots-clés et puis comme je dois transférer donc ici (elle désigne le brouillon)</i></p> <p>P : <i>Et qu'est-ce qu'elle est difficile, se trouver la bonne question ou il faut mettre ou rédiger ?</i></p> <p>E4 : <i>Trouver la bonne question. Ce sera pour quel numéro.</i></p> <p>P : <i>D'accord. On verra la deuxième écoute. (17min 46s)</i></p> <p><i>Silence 5 (17min 46s—17min 58s)</i> (Le prof continue et puis retourne)</p> <p>P : <i>Et j'ai une question, si jamais, je vous demande d'écrire un compte-rendu, ça vous ressemble plus simple que s'il y avait plein de question. (17min 58s)</i></p> <p>E15 : <i>Oui.</i></p> <p>E4 : <i>Pour moi, oui.</i></p> <p>P : <i>Alors ce que vous allez faire aujourd'hui, vous laissez tomber ces questions et vous me faite chacun un compte-rendu du document.</i></p> <p>E4 : <i>D'accord.</i></p> <p>P : <i>On doit finir avant qu'on fasse la correction, d'accord ?</i></p> <p>E4 : <i>Oui.</i></p> <p>P : <i>Vous me faites un compte-rendu plus complet possible de ce que vous avez compris, on oublie nos questions, et après on verra avec les questions que ce que vous avez compris, ou est-ce qu'on vous mettrait. D'accord ? Vous vous laissez tomber nos questions et vous faites un compte rendu de chacun de votre côté. D'accord ?</i></p> <p>E4 : <i>Okay.</i></p> <p>E15 : <i>Ça va mieux ? (39min) (début de deuxième discussion)</i></p> <p>E4 : <i>Ça va mieux. Ça on oublie (les questions). Cette fois-ci ça va mieux, on peut écrire. On a l'impression que les places conservées pour les garçons, non ?</i></p> <p>E15 : <i>Oui</i></p>

À ce moment-là de la discussion, l'enseignante, qui faisait le tour de la classe, a remarqué que la discussion dans le binôme était à l'arrêt. La fille indonésienne E4 lui a avoué que l'enregistrement était trop difficile pour elle. L'enseignante lui a alors demandé laquelle de ces deux choses lui semblait la plus difficile, prendre des notes ou bien répondre aux questions. E4 lui a répondu que c'était de trouver la bonne réponse qui corresponde à l'information entendue dans l'enregistrement. L'enseignante a alors conseillé au binôme de changer de méthode d'apprentissage, de mettre un temps les questions de côté et de commencer

à rédiger le compte-rendu du contenu de l'enregistrement qu'ils étaient en mesure de comprendre.

L'enseignante n'avait pas dérangé les deux étudiants au début de la première discussion mais, lorsque les étudiants ont décidé de lui demander de l'aide, cette dernière leur a suggéré d'adapter la méthode enseignée à leur situation particulière. Le rôle de tout enseignant dans l'apprentissage coopératif interculturel est d'enseigner suivant des méthodes prenant en compte les capacités et la disparité des étudiants, et de proposer d'autres méthodes dans des situations singulières.

TABLEAU 245- EXTRAIT 8 DU GROUPE 13 (EFFET PRODUIT APRÈS L'ADAPTATION DE LA MÉTHODE D'APPRENTISSAGE)

E15 : *Ça va mieux ?* (39m)
E4 : *Ça va mieux. Ça on oublie (les questions). Cette fois-ci ça va mieux, on peut écrire. On a l'impression que les places conservées pour les garçons, non ?*
E15 : *Oui*

E4 : *Et après... (elle tourne la page pour chercher la réponse) ici, ...est-ce que tu l'as écrit ?*
E15 : *Sur quoi ?*
E4 : *Je sais pas. Gris Blanche, c'est comment ?*
E15 : *Gris Blanche, il apprend... qui s'appelle...*

E4 : *60% c'est quoi ?*
E15 : *Je sais pas. 60%*
E4 : *C'est garçon, non ?*
E15 : *Oui c'est pour les garçons.*
E4 : *Les filles sont bien faites les courses, mais ça les intéresse pas,*
E15 : *Ils parlent des filles...*
E4 : *Peut-être... parce qu'ils préfèrent l'espace assez sauf pour les personnes âgées, c'est ça ? Attendez.*

(Silence 7: 40min 47s—41min 24s)
E15 : *L'urbaniste, il va créer un parc ou il y a la plage ?*
E4 : *La plage ?*
E15 : *Oui à côté de la Seine ?*
E4 : *Ah oui, il y avait la plage, c'est ça... ? a cote de la seine, c'est ça ?* (Elle a rédigé la réponse et a demandé à E15)
E15 : *Heim, oui.* (42min 05s)

Lors de la deuxième discussion, les deux étudiants ont, tout d'abord, déclaré qu'ils se sentaient mieux, et nous avons noté que les échanges entre eux étaient plus fluides et qu'ils étaient en mesure de trouver plus d'informations et de réponses aux questions posées. Le garçon chinois E15 a démarré la discussion, et nous avons vu E15 et E4 se transmettre des informations beaucoup plus complètes. Le ton de leur voix était plus fort et plus assuré que lors de la première discussion. Au début du deuxième tour de discussion, les deux étudiants ont clairement dit que la méthode suggérée par l'enseignante avait été efficace et leur avait permis de ne pas s'attarder sur des points particuliers, mais de saisir le contenu de l'enregistrement

dans son ensemble. La discussion entre la fille indonésienne E4 et le garçon chinois E15 s'est mieux déroulée qu'au premier tour. Les deux se sont contraints à s'exprimer, et se sont engagés dans des discussions sérieuses. Ils étaient devenus plus performants dans leur binôme qu'en classe. Les prises de parole avaient nettement augmenté, les interactions étaient plus dynamiques et en hausse, et ce qu'ils disaient était maintenant proche de l'exactitude. Chacun complétait ce que l'autre avançait. Le garçon chinois E15 était plus motivé qu'au premier tour, et formulait à plusieurs reprises de bonnes réponses. La fille chinoise E4 lui demandait parfois de confirmer ses réponses. L'image, que nous pouvons avoir de ce travail en binôme, est l'effet très positif de l'apprentissage coopératif sur ces deux étudiants qui ne parlaient que rarement en classe.

4.3.3.4. Groupe 14 observé (Groupe en binôme : SC11- E11 et E13)

TABLEAU 246- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 14

Classe, séance, date :	SC11, S8, 13-05-2019	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Document donné à l'examen final en juin 2016	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Le toucher—communication verbale	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	a) Est-ce qu'on touche beaucoup les autres ? (Au niveau de différence culturelle)	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	2 étudiants + 4 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	0	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	2	
Dans le sous-groupe, on observe que... (Groupe E11 et E13)	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupal)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie, s'entraide...)		<input checked="" type="checkbox"/>
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]	<input checked="" type="checkbox"/> Discussion interrompue	
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échange inter-groupal)		<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/> [2 ^{ème} tour]	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>

Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]		<input checked="" type="checkbox"/>
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.		<input checked="" type="checkbox"/>
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]		<input checked="" type="checkbox"/> [4/12]

Le groupe 14 était un binôme composé d'une étudiante chinoise E11 et d'une étudiante russe E13. Le niveau en langue française de la fille chinoise était inférieur et celui de la fille russe intermédiaire. Les informations concernant leur travail se trouvent dans le tableau ci-dessus. La discussion au sein du binôme n'a été ni continue ni cohérente. L'ambiance n'était pas bonne. Leur coopération était déplorable, et leurs échanges se sont arrêtés brusquement. La fille russe E13 a, malgré tout, aidé la fille chinoise E11 à corriger ses fautes d'orthographe. Nous n'avons pas observé d'échanges intergroupes pour ce binôme. Elles n'étaient d'ailleurs pas capables d'achever la mission d'apprentissage, même lors de la première discussion, et seules quatre questions ont été abordées et débattues.

Comportement des deux étudiantes

TABLEAU 247- COMPORTEMENT DES DEUX ÉTUDIANTS DE GROUPE 14

Éléments observables	SC11-E11	SC11-E13
Genre	F	F
Pays d'origine	Chine	Russie
Langue maternelle	Chinois	Russe
Niveau de compétence linguistique	Inférieure	Intermédiaire
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	non	non
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	<input checked="" type="checkbox"/> oui Discussion interrompue	non
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non

L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	non
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	10	11
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	4/62	15/62
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	0/4	9/15
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	1/4	12/15

Nous voyons, dans le tableau ci-dessus, qu'au début de la première discussion, la fille chinoise E11 s'est beaucoup investie. La fille russe E13 l'écoutait avec attention et corrigeait ses fautes d'orthographe. E11 a interrogé, à plusieurs reprises, E13 sur des expressions de vocabulaire. Soulignons que, compte tenu du fait que la session a commencé à 8 heures du matin, la fille russe E13 se sentait fatiguée et a dû s'arrêter avant la fin de la discussion, de sorte que les échanges entre les filles se sont abruptement interrompues. La dernière image, que nous avons d'elles, est la fille russe E13 affalée sur la table, et la fille chinoise E11 transcrivant les quelques réponses qu'a pu formuler E13.

TABLEAU 248- EXTRAIT 1 DE GROUPE 14 (INTERRUPTION DE DISCUSSION)

<p>E13 : <i>La première question c'est le Psycho (10m58s)</i> E11 : <i>C'est quoi ?</i> E13 : <i>C'est la psycho.</i> E11 : <i>Mexico ?</i> E13 : <i>C'est le psycho.</i></p> <p>Silence 1 (11min 05s—11min 20s) =15s E13 : <i>Toucher la science.</i> E11 : <i>Toucher la science, oui.</i></p> <p>Silence 2 (11min 23s—11min 33s) =10s E13 : <i>C'est un philosophe. (Bernard)</i></p> <p>E11 : <i>J'ai rien compris. La première (question) c'est quoi ?</i> E13 : <i>C'est le mot psycho</i> E11 : <i>Comment écrire ?</i> E13 : <i>(Elle écrit sur le cahier « psycho »)</i> E11 : <i>Ça va. (11min 55s)</i></p> <p>Silence 3(11min 55s—12min 10s)=15s E11 : <i>Cer...cer... (12m10s) (Elle demande le mot qu'E13 a écrit sur son brouillon)</i> E13 : <i>Cer(vaux)</i> E11 : <i>Okay.</i></p> <p>Silence 4: 12min 13s—12min 50s=37s E13 : <i>5ème question, je ne sais pas. J'ai entendu des ensembles qui peuvent...</i> E13 : <i>Tu peux retourner. (Baille)</i> E11 : <i>C'est bon, c'est bon.</i> E13 : <i>Oui j'ai bien sommeil. (13min 06s)</i> (E11 était en train de copier la réponse d'E13)</p> <p>Silence 5 (13min 06s—13min 49s)=43s E11 : <i>Est-ce que je peux voir votre autre (question) ... ?</i></p> <p>Silence 6 jusqu'à la fin (13min 49s—20min 18s)=6min 29s</p>

(E13 est fatiguée, E11 recopie les réponses, pas de discussion dans le groupe)

E13, la fille russe, a commencé la discussion en donnant sa réponse. E11, la fille chinoise, n'a pas compris la signification de « psycho » en raison de son vocabulaire peu étendu et de son faible niveau en langue française. Notons que les deux étudiantes ont rencontré des difficultés dès le début de la discussion. Lorsqu'E13 a été prête à poursuivre la discussion sur la question suivante, E11 a insisté sur la réponse à la première question en demandant comment écrire le mot « psycho ». La discussion s'est terminée avec E13 somnolant sur la table et E11 écrivant la réponse d'E13. Nous avons dénombré, en tout, six silences dans leurs échanges, qui devenaient de plus en plus longs au fil du temps qui passait, et noté que le binôme n'avait pas terminé toute la discussion, mais seulement les quatre premières questions.

4.3.3.5. Groupe 15 observé (Groupe en binôme : SC11- E3 et E10)

TABLEAU 249- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 15

Classe, séance, date :	SC11, S8, 13-05-2019	
Sujet de la séance proposé par l'enseignant	Document donné à l'examen final en juin 2016	
Oralement l'enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Le toucher—communication verbale	
L'enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	a) Est-ce qu'on touche beaucoup les autres ? (Au niveau de différence culturelle)	
Combien d'étudiants présents dans le groupe-classe ?	2 étudiants + 4 étudiantes	
Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	0	
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	2	
Dans le sous-groupe, on observe que...(Groupe E3 et E10)	Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence	<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupal)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie, s'entraide...)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]		<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion commence spontanément dans le groupe	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échange inter-groupal)	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne		<input checked="" type="checkbox"/>

Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]		<input checked="" type="checkbox"/>
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.		<input checked="" type="checkbox"/>
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]		<input checked="" type="checkbox"/> [11/12]

Le groupe 15 était un binôme composé d'une étudiante américaine E3 et d'une étudiante chinoise E10. Le niveau en langue française était supérieur pour E3 et intermédiaire pour E10. Les informations sur leur travail en groupe sont dans le tableau ci-dessus. La discussion entre les deux filles n'a pas été continue ni cohérente. Une bonne ambiance de coopération pouvait toutefois se voir au sein de ce binôme, et les deux étudiantes ont pu bien s'entraider. Aucune longue interruption n'a été relevée, qui dépassait dix secondes. Des échanges intergroupes ont été observés pour ce binôme. Les deux étudiantes ont presque réussi à venir à bout de toutes les tâches, soit 11 questions sur les 12 pour la deuxième discussion, proposées par l'enseignante.

Comportement des deux étudiantes

TABLEAU 250- COMPORTEMENT DES DEUX ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 15

Éléments observables	SC11-E3	SC11-E10
Genre	F	F
Pays d'origine	USA	Chine
Langue maternelle	Anglais	Chinois
Niveau de compétence linguistique	Supérieure	Intermédiaire
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	non	non
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	non	non
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	non	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	10+29	10+27

Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	9/62	11/62
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	4/9	3/11
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	6/9	7/11

Nous voyons dans le tableau ci-dessus que les deux filles ont prises une part active à la discussion, que chacune était à l'écoute ce que disait sa camarade et qu'elles donnaient leur avis au moment opportun. Les deux se sentaient sereines et détendues. Le nombre de prises de parole était pratiquement le même pour les deux filles, ce qui signifie que les échanges entre elles ont été équilibrés et efficaces. Elles ont pu donc obtenir un retour d'informations en temps voulu. Nous avons en plus noté que, dans ce groupe, les deux filles s'entraidaient et se corrigeaient, l'une l'autre, leurs fautes d'orthographe. Soulignons que la fille américaine E3 avait des problèmes de prononciation, et que la fille chinoise E10 devait la faire souvent répéter. Un dernier mot, E10 était parfois hésitante lorsqu'elle s'exprimait.

TABLEAU 251- EXTRAIT 1 DE GROUPE 15 (INTERACTIONS ENTRE LES DEUX ÉTUDIANTES À LA FIN DE LA PREMIÈRE DISCUSSION)

<p>E3 : <i>Il préfère ça, et là, est-ce que j'ai manqué qch ?</i> E10 : <i>Ici ?</i> E3 : <i>Ah, l'aphonie, est-ce que t'as écrit ?</i> E10 : <i>Oui, c'est perdu le contact ?</i> E3 : <i>Oui.</i> E10 : <i>La distance ?</i> E3 : <i>Oui. Je pense qu'il faut dire que ça vient du tel... notre culture de distance évite absolument le contact, mais je pense que ça dépend de culture.</i> (La réponse à la dernière question) E10 : <i>Emhem. Ça, tu réponds ?</i> E3 : <i>Je pense que pour elle, étude sage, après elle a dit que le langage a remplacé des échecs des êtres humains.</i> E10 : <i>Oui.</i></p>

À la fin de la première discussion, nous voyons que E3, la fille américaine et E10, la fille chinoise, interagissaient beaucoup et que les deux ont pu débattre de toutes les questions. E3 a demandé à E10 si elle avait oublié quelque chose. E10 a complété les informations avec sa propre réponse, puis E3 a tout récapitulé et résumé. Chacune des deux filles ont été capables d'être attentives aux propos de l'autre et de lui faire part de ses réflexions.

TABLEAU 252- EXTRAIT 2 DE GROUPE 15 (ACCENT ANGLAIS, EXPLICATION DU MOT « HAPTOPHOBIE»)

E10 : *Ici, (la réponse) est perte du temps ?*
 E3 : **Peur du contact ?** (Accent anglais, elle prononce comme « perd » »)
 E10: **P-e-r-t ?**
 E3: **Non, après p-e-u-r**
 E10 : **Donc p-e-u-r ?**
 E3 : **Espace.**
 E10 : **Peur ?**
 E3 : **Oui. Haptophobie c'est toujours quand t'as peur de qch.** (Elle explique à E10)
 E10 : *Ah oui. J'ai entendu perd du temps, non perd du contact.*
 E3: *Ah, oui.* (19min 39s)

Après avoir terminé la première discussion, les deux étudiantes ont commencé à rédiger individuellement leurs réponses. Quand E10 n'était pas certaine de sa réponse, elle questionnait E3, mais comme cette dernière prononçait les mots français avec un fort accent américain, il lui était difficile de comprendre comme, par exemple, de faire la différence entre « peur » et « pert ». E10 était donc toujours obligée de reposer une deuxième fois sa question pour être sûre d'avoir bien compris. Heureusement que E3 était patiente. Et quand elle a expliqué la signification d'« haptophobie », E10 a pu corriger et compléter sa réponse.

TABLEAU 253- EXTRAIT 3 DU GROUPE 15 (LES DEUX ÉTUDIANTES S'ENTRAIDENT)

E3 : *Ici, c'est pas psychologue, c'est un philosophe.* (31min 30s)
 E10 : *Oui, oui, et la deuxième c'est le psychologue ?*
 E3 : *C'est plutôt philosophe, je pense quand même.*
 E10 : *Oui mais la deuxième ?*
 E3 : *Enseignant chercheur sur sociologue de la recherche ?*
 E3 : **Et épistémologie ?**
 E10 : **C'est-à-dire ?**
 E3 : **C'est ce que j'ai entendu, c'est l'étude de... l'information, comme savoir la vérité... c'est philosophie aussi.**
 E10 : **Oui.**
 E3 : **Par exemple, on peut chercher des choses actuelles et frais.** (Rire)
 E10 : *Troisième, chef de gouvernement ?*
 E3 : *Oui on n'a pas grande chose à dire.*
 (32min 24s—33min 40s)
 (Les deux filles échangent leurs réponses mutuellement)
 E3 : *Ça même, je n'ai pas bien entendu cette réponse.*
 E10 : *Non.*
 E3 : **Je pense que c'est la dimension affective. C'est spécial... Je n'ai pas grand-chose pour philosophe...**
 E10 : **Okay. Et pour lui ?**
 E10 et E3 : **C'est le même.**
 E10 : (Elle continue d'exprimer sa réponse) **Parler ce qu'on questionne avec les autres. Parler, transmis d'autres informations ? Qch comme ça ?**
 E3 : **Oui, ça peut être transmettre, par exemple statut social.** (33min 40s)
 E10 : **Et la question 8, le premier c'est ?**
 E3 : **Psychologie.**
 E10 a écouté un mot (35min 25s)
 E10 : **Physi... C'est quoi ça ?**
 E3 : **Ah ! C'est la physiologique. Oui, oui, ça ressemble physiologique.** (Les deux complètent leurs réponses)
 E10 : **Physiologique ?**
 E3 : **Oui, oui, oui, c'est ça.**
 E10 : **Physiologie, ou psychologie ? Je suis pas sûre.**
 E3 : **Physiologique je pense.** (35min 42s)

Lors du deuxième tour de discussion, les deux étudiantes ont abordé directement les questions dont les réponses données par elles, lors de la première discussion, étaient trop incertaines. Lorsque E10 ne comprenait pas un mot, tel qu'« épistémologue », E3 le lui expliquait calmement en langue française. Lors de la première discussion, les deux étudiantes ne s'attardaient jamais sur la réponse à une question, ou sautaient simplement la question si elles n'en connaissaient pas la réponse, et poursuivaient calmement la discussion. E10, la fille chinoise, a proposé sa réponse « transmis d'autres informations », et E3 l'a ajoutée en la corrigeant : « Oui, ça peut être transmettre, par exemple statut social ».

Dans la discussion sur la question Q8, E3 a d'abord répondu « psychologie », mais E10 en avait une compréhension différente. Elle avait entendu « physi... », mais n'étant pas sûre, elle a demandé l'avis de E3, qui s'est rendu compte d'une erreur dans sa propre réponse en raison d'une similitude de prononciation entre « physiologie » et « psychologie ». E3 a donc pris l'avis de E10, et les deux filles, ayant appris l'une de l'autre, ont rectifié pour l'une, et complété pour l'autre, leurs réponses.

TABLEAU 254- EXTRAIT 4 DU GROUPE 15 (INDUIRE L'ERREUR DANS LE GROUPE EN BINÔME)

<p>E3 : <i>Oui, je pense « c'est une grosse différence, on peut sentir notre couleur », ressentir ou se sentir ?</i> (Elle regarde la copie de E10 pour confirmer sa réponse) <i>se sentir</i>. « <i>On a déjà des enfants...</i> » (Elle rajoute des réponses)</p>

E3, la fille américaine, est dans le doute. Elle ne sait pas si elle doit utiliser l'expression « se sentir » ou « ressentir ». La réponse de E10 pourrait l'aider à lever ce doute, et lorsqu'elle pense être certaine qu'il s'agit bien de « se sentir », elle continue de rédiger sa réponse. Mais la réponse correcte était « ressentir » (ressentir + nom, se sentir + adj/adv/). Nous nous rendons compte, au vu de cette situation que, lorsque des étudiants non-francophones travaillent ensemble dans un groupe d'apprentissage interculturel et ont d'assez bons niveaux en langue française, ils ne doivent pas toujours faire confiance dans leurs condisciples qui n'en savent souvent pas plus qu'eux.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 255- EXTRAIT 5 DU GROUPE 15 (RÔLE DE L'ENSEIGNANTE : CORRECTION ET EXPLICATION)

L'enseignante circule dans la classe en corrigeant leurs coquilles.
P : *Dimension, c'est féminin. (42min 19s)*
E3 : *Ah, merci.*
P : *Alors qu'est-ce qu'il fait Bernard Andrieu ? Pourquoi il est invité ?*
E11 : (pas de réponse.)
Le professeur demande E11 : *L'aquarium de Monaco*
E11 : (Au début, elle ne comprend pas le mot « aquarium », mais après le prof explique, l'endroit où il y a des poissons, musée océanique)

Dans cette séquence apparaissent les différents rôles de l'enseignante entre les deux groupes 14 et 15. Dans le groupe 15 formé de E3 et E10, l'enseignante a remarqué les fautes d'orthographe et les a corrigées. Dans le groupe précédent 14 formé de la fille russe E13 et de la fille chinoise E11, l'enseignante a remarqué que les deux filles avaient mis fin prématurément à la discussion et a tenté d'intervenir dans le binôme, mais elle n'a pu rien en tirer. Lorsque l'enseignante a voulu connaître les réponses de E11, cette dernière, trop stressée, n'en avait aucune à lui soumettre.

TABLEAU 256- EXTRAIT 6 DU GROUPE 15 (RÔLE DE L'ENSEIGNANTE : ÉCHANGE INTERCULTUREL)

P : *Voilà c'est ce qu'il a dit. Il a dit que seulement les cultures vont se rapprocher plus ou moins, vont se toucher plus ou moins, il a donné quelques exemples de pays latin.*
E4(a) : *Le Brésil.*
P : *Le Brésil, apparemment, on se touche beaucoup.*
E4(a) : *C'est très bizarre.*
(Rires de toute la classe)
P : *Je me rappelle quand j'étais en Irlande, en France on fait la bise, et au début tous les Irlandais que je rencontrais, j'ai fait la bise, et après c'était au contraire me faire la bise, parce que c'est quelque chose exotique.*

P : *Est-ce qu'on touche beaucoup les autres ?*
P : *Voilà. En fonction de la manière, si on vous touche volontairement ou involontairement, ça peut provoquer un effet de réaction involontaire, et en plus qui se voit. Donc ça peut être gênant. Il prend un exemple de l'organisme, de la dimension érotique, de la caresse. Si vous aimez bien qn qui commence à vous faire la bise, et que vous n'êtes pas habitué, parce que c'est pas votre culture, et bien, ça peut être, vous pouvez devenir tout rouge. Ou souvent les étudiants chinois, ils disent non, j'aime pas la bise, parce qu'ils sont pas habitués, dans la culture chinoise, on voit pas beaucoup de toucher. Est-ce qu'on touche beaucoup les autres ?*
E10(a) : *Ça dépend, je pense, mais en général, pas beaucoup.*
P : *D'accord. E13, dans votre culture, on touche beaucoup les autres ou pas ?*
E13 : *oui, mais pour mon éducation en Arménie...*
P : *En Arménie, pas trop ?*
E13 : *Ça dépend. Entre les amis souvent.*
P : *On touche les gens...quand on parle...peut-être...par exemple, les Italiens, qui touchent beaucoup aussi. Les Américains ?*
E3 : *On fait ça (Elle montre le geste comme serrer la main) c'est bon, mais pour la bise, c'est plus intime.*
P : *On a l'impression avec les Américains, comme on dit...l'espace personnel. Il faut qu'il soit plus grand... en fonction.*
E3 : *Ah, oui c'est bizarre. Les Français ne respectent pas du tout l'espace personnel.*
P : *Donc voilà, besoin d'espace personnel un peu plus grand que nous.*
E4 : *Dans le mètre aussi, on pense que beaucoup de monde sont vraiment gênants. Même pour les Français.*

Dans cette séquence, nous pouvons voir trois rôles joués par l’enseignante. Tout d’abord, à la préparation de sa leçon, l’enseignante s’est concentrée sur les points interculturels intéressants. Par exemple, dans cette leçon, les étudiants ont discuté sur les différentes significations du verbe « toucher » selon les pays. Ensuite, l’enseignante a partagé ses propres expériences interculturelles, ce qui a éveillé la curiosité de ses étudiants. Enfin, en leur posant une série des questions, elle leur a permis non seulement d’accroître leur intérêt pour l’apprentissage et d’élargir leur possibilité de s’exprimer, mais aussi de mieux comprendre les différences culturelles d’un pays à l’autre.

TABLEAU 257- EXTRAIT 7 DU GROUPE 15 (RÔLE DE L’ENSEIGNANTE : DIFFICULTÉ DU MATÉRIEL)

(1h 17min 05s-1h 19min 48s)
P : <i>Voilà, tout le monde vous avez trouvé ce sujet facile, moyen, difficile ? ceux qui ont trouvé facile levez la main.</i>
(Personne)
P : <i>Ceux qui l’ont trouvé correct, faisable ?</i>
(E1, E3, E4, E13)
E1 : <i>Il y a des vocabulaires simples, mais il y a aussi des vocabulaires pour les spécialisés</i>
P : <i>Donc voilà, on arrive à la fin de niveau C(C1/C2), déjà un peu plus de vocabulaires un peu techniques. Et en même temps, du vocabulaire plus simple, vocabulaire quotidien.</i>
P : <i>Ceux qui l’ont trouvé très difficile ?</i>
E10 : <i>Difficile</i>
P : <i>Difficile, mais pas très difficile.</i>
P : <i>Le sujet de l’examen, c’est pareil, vous aurez des vocabulaires quotidiens et un peu plus spécialisés. Et vous voyez bien que l’idée c’est qu’on est plus sur du concept et mais sur des choses pratiques. Donc pour l’examen ce sera ce niveau de difficulté, pas tellement plus.</i>
P : <i>Bon on a terminé, on pourrait peut-être vous donner un petit court métrage pour finir le semestre.</i>

Le contenu de l’écoute de cette leçon comprenait les questions de l’examen final de l’an dernier et était du niveau C1. À la fin de la leçon, l’enseignante a demandé à ses étudiants s’ils pensaient que le contenu de la leçon était difficile. Quatre des six étudiants présents l’ont jugé acceptable et faisable. L’enseignante a résumé les caractéristiques de ce matériel d’écoute comme touchant « plutôt à des choses pratiques » et a souligné que l’examen final sera comparable à ce contenu. Le semestre s’est terminé par la projection d’un court-métrage.

4.3.3.6. Groupe 16 observé (Groupe en trois : SC12- E1, E8, E12)

TABLEAU 258- DONNÉES D’OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 15

Classe, séance, date :	SC12, S8, 13-05-2019
Sujet de la séance proposé par l’enseignant	Un extrait d’une émission : Document donné à l’examen final en juin 2016
Oralement l’enseignante présente et donne des explications relatives à la culture française ou à des connaissances interculturelles :	Le toucher—communication verbale, le rituel social
L’enseignante pose-t-elle des questions sur les connaissances interculturelles dans le groupe-classe ?	a) Est-ce qu’on touche beaucoup les autres ? (Au niveau de différence culturelle)
Combien d’étudiants présents dans le groupe-classe ?	3 étudiants + 7 étudiantes

Nombre de fois où des étudiants se sont exprimés en réponse à la question de l'enseignante isolément ou ensemble	6		
Combien y a-t-il d'étudiants dans le sous-groupe observé :	3		
Dans le sous-groupe, on observe que...		Oui	Non
L'attribution du groupe par professeur		<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion de groupe a été en continu et en cohérence		<input checked="" type="checkbox"/>	
La discussion s'est déroulée sous forme de questions-réponses à l'intérieur du groupe (échange intra-groupe)		<input checked="" type="checkbox"/>	
L'ambiance amicale de groupe (rire, discussion hors sujet, chanter, plaisanterie, s'entraide...)		<input checked="" type="checkbox"/>	
Les membres du groupe se coupent la parole lors des discussions		<input checked="" type="checkbox"/>	
Certains membres du groupe sont ignorés		<input checked="" type="checkbox"/>	
Il existe de longs silences (plus de 10 secondes) lors des discussions [n=combien de fois]			<input checked="" type="checkbox"/>
La discussion commence spontanément dans le groupe		<input checked="" type="checkbox"/>	
Nombre d'échanges de ce groupe avec un ou plusieurs autres groupes au cours de la discussion (échange inter-groupe)			<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignante a passé auprès du groupe pour accompagner le travail des étudiants		<input checked="" type="checkbox"/>	
Dans le groupe, les étudiants se mettent immédiatement en activité après que l'enseignant a énoncé la consigne de travail		<input checked="" type="checkbox"/>	
Le groupe a besoin d'une phase (un moment) de discussion sur la consigne			<input checked="" type="checkbox"/>
Les interactions entre les membres du groupe se prolongent au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante. [Langue de l'échange]		<input checked="" type="checkbox"/> [Français]	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe lui vient en aide.		<input checked="" type="checkbox"/>	
Si un étudiant rencontre une difficulté, au moins l'un des membres du groupe l'encourage.			<input checked="" type="checkbox"/>
Au sein du sous-groupe, les étudiants discutent ou partagent des connaissances sur la culture, la langue d'un ou plusieurs pays		<input checked="" type="checkbox"/>	
Le sous-groupe a-t-il accompli toutes les tâches proposées par l'enseignante et, si ce n'est pas le cas, quelle est la part accomplie ? [Nombre de questions abordées/nombre de questions proposition]		<input checked="" type="checkbox"/>	

Le groupe 16 était composé de trois étudiants de différentes nationalités, à savoir un garçon colombien E8, une fille américaine E1 et une fille tunisienne E12. Leur niveau en langue française était, pour les trois, intermédiaire. Les informations sur leur travail dans le groupe sont données dans le tableau ci-dessus. Leur discussion a été continue et cohérente, et ce groupe a pu mener à terme toutes les tâches proposées par l'enseignante et ce, pour les deux tours de discussion. Les trois ont collaboré dans une ambiance sereine. Ils ont été capables de bien s'épauler. Nous n'avons constaté aucune survenue de longs temps morts durant leur conversation. Ils ne se coupaient pas la parole, mais certains des trois ont été ignorés lors des discussions. Ils ont interagi bien au-delà du temps imparti à cette activité. Ils ont discuté et partagé leurs connaissances sur la culture, la langue d'autres pays, etc.

Comportement des trois étudiants

TABLEAU 259- COMPORTEMENT DES TROIS ÉTUDIANTS DE GROUPE 16

Éléments observables	SC12-E1	SC12-E8	SC12-E12
Genre	F	H	F
Pays d'origine	USA	Colombie	Tunisie
Langue maternelle	Anglais	Espagnol	Arabe
Niveau de compétence linguistique	Intermédiaire	Intermédiaire	Intermédiaire
L'étudiant a participé dynamiquement à la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé ses idées au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a exprimé un (des) point(s) de vue différent(s) de celui des autres membres de groupe	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a seulement répété ou copié la réponse des autres membres.	non	non	non
L'étudiant n'a communiqué qu'en français lors de la discussion	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant a communiqué en chinois ou en anglais (ou autres langues) pour faciliter la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	non
L'étudiant écoute attentivement quand un autre étudiant donne son avis	non	non	non
L'étudiant écoute attentivement puis propose son point de vue	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant aide l'autre ou les autres à corriger des fautes de grammaire ou d'orthographe	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant est à l'aise au cours de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui
En raison de problèmes d'accent de la part d'un des étudiants, l'autre ou d'autres étudiants n'ont pas pu comprendre quelque fois ce qui est dit	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non	<input checked="" type="checkbox"/> oui
L'étudiant est ignoré ou isolé dans la discussion de groupe [nombre de fois]	<input checked="" type="checkbox"/> oui [8]	<input checked="" type="checkbox"/> oui [2]	<input checked="" type="checkbox"/> oui [2]
L'étudiant n'arrive pas à suivre la discussion	non	non	non
L'étudiant parle avec hésitation au cours de la discussion	non	non	non
L'étudiant dit souvent « je ne sais pas » « je ne suis pas sûr »	<input checked="" type="checkbox"/> oui [18]	<input checked="" type="checkbox"/> oui [5]	non
L'étudiant a des tics gestuels au cours de la discussion pour accompagner son expression	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> oui	non
Nombre de prises de parole dans le sous-groupe à chaque tour	73+41	74+47	53+36
Nombre de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe (/total des prises de parole dans le groupe-classe au cours de la séance)	15/73	12/73	6/73
Nombre de prises de parole spontanée de l'étudiant (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	10/15	9/12	5/6
Nombre de réponses fournies correctes (/total de prises de parole de l'étudiant lors des discussions au niveau du groupe-classe)	7/15	9/12	5/6

Le tableau ci-dessus montre que les trois étudiants, qui ont un niveau intermédiaire en langue française, ont été actifs durant la discussion. Ils se sont bien investis, et chacun a pu toujours donner son point de vue. Tous les trois avaient des opinions différentes et participaient de façon sereine à l'échange d'idées. La fille américaine E1 a été, en revanche, écartée de la discussion à 8 reprises. Quant au garçon colombien E8 et à la fille tunisienne E12, ils ont été

ignorés chacun deux fois. Le nombre de paroles prononcées par le trio a été inégal. E1 et E8 ont parlé de façon équivalente et un peu plus que la fille tunisienne E12.

Quelques faits concernant la fille américaine E1. Ostracisée très souvent par ses deux camarades, elle a dit 18 fois : « je ne sais pas » ou « je suis pas sûre » et a communiqué quelquefois dans sa langue maternelle pour mieux s'exprimer dans la discussion. En raison d'un gros problème d'accent de sa part, E8 et E12 n'ont pas toujours réussi à saisir ce qu'elle voulait leur dire. En plus, nous avons constaté que E1, comme la fille chinoise E10 du groupe 15 précédent, faisait des gestes quand elle s'exprimait. E12, à l'instar de E10, ont aidé leurs camarades en corrigeant quelques fautes de français pour qu'ils puissent progresser.

Lors de la première discussion, il n'y a pas eu de pauses dans la discussion entre les trois, qui ont lancé la discussion à tour de rôle, par exemple la fille tunisienne E12 sur les questions Q1, Q4, Q5, et Q6, le garçon colombien E8 sur les questions Q2, Q3 et Q11, et la fille américaine E1 sur les questions Q8, Q10 et Q12. Tous les trois étudiants ont activement participé à la discussion. Ils ont pu mettre en avant leurs propres idées et réponses. En cas de différence de points de vue ou de désaccord sur une réponse, ils ne perdaient pas de temps à discutaitiller et poursuivait la discussion.

Durant le deuxième tour de discussion, l'enseignante a concédé aux étudiants un laps de temps pour rédiger leurs réponses, rendant ainsi intermittentes les discussions dans les groupes. Les trois étudiants ont commencé à mettre ensemble en forme les réponses tout en continuant à discuter. Le dernier moment a été consacré à la rédaction de leurs propres réponses. Le garçon colombien E8 a supervisé la fille américaine E1 pour qu'elle rédige des phrases complètes. E1 a expliqué le sens du mot « prématuré » à E8, le garçon colombien E8, et la fille tunisienne E12 a aidé E8 à rectifier l'orthographe du mot « physiologie », bien que l'orthographe, qu'elle lui a donnée, soit incorrecte. Dans ce tour de discussion, les trois ne recorrélaient pas leurs réponses à chaque question. Ils se concentraient, corrigeaient et complétaient les réponses peu claires des questions posées à la première discussion. Ils structuraient les réponses, qui leur paraissaient limpides, en des phrases complètes. La fille américaine E1 a laissé échapper, à plusieurs reprises dans ce tour, des « je ne sais pas », et le ton de sa voix a lentement décliné, trahissant son découragement grandissant, avant de confier à l'enseignante que les questions de ce tour étaient vraiment difficiles pour elle.

TABLEAU 260- EXTRAIT 1 DU GROUPE 16 (INTERACTIONS ENTRE LES TROIS ÉTUDIANTS)

<p>E1 : <i>Interview, c'est ça, je crois ?</i> (14min 12s) E12 : <i>Quel type d'émission ?</i> E1 : <i>Entre deux ou personnes, n'est-ce pas ?</i> E8 : <i>Oui les locuteurs.</i> E1 : <i>Je sais pas.</i> E8 : <i>Scientifique</i> E1 : <i>Scientifique, c'est un entreview (interview) entre trois personnes, n'est-ce pas ?</i> E8 : <i>Oui, il est locuteur.</i> E1 : <i>Oui, donc c'est un entreview n'est-ce pas ?</i> (14min 30s) E12 : <i>Interview ? Peut-etre ?</i> E1 : <i>Entreview</i> (elle prononce comme ça, mais elle veut dire interview) E8 : <i>Interview scientifique. Une discussion.</i> E1 : <i>C'est un entreview ou il y a trois personnes qui répondent aux questions... entreview scientifique.</i> E8 : <i>Oui le type de scientifique.</i></p> <p>E8 : <i>Quel est le thème de l'émission ? (Q2)</i> E12 : <i>La science ? Je crois ?</i> E8 : <i>Le toucher.</i> E1 : <i>Le toucher.</i> (La discussion entre trois personnes est plutôt favorable à définir la réponse que le dyadique)</p> <p>E8 : <i>Qui sont les invités ? (15min 20s) (Q3)</i> E1 : <i>J'ai aucune idée, quelqu'un est chercheur ou psychologue, qui s'appelle... Berna...</i> E8 : <i>Le dernier.</i> (Les trois discutent en même temps) E8 : <i>Attends, attends, tu peux répéter tout ça, stp?</i> (Il demande E1) E12 : <i>Bernard Andrieu</i> E1 : <i>C'est Bernard ? C'est quoi ?</i> E12 : <i>C'est un enseignant, chercheur</i> E8 : <i>J'écoute chercheur et psychologue</i> E1 : <i>C'est un chercheur ou chercheur ? Quelle est la différence entre chercheur et recherche?</i> (Ils discutent en même temps pour la deuxième fois, E1 est ignorée =1 fois) E12 : <i>Non psychologue c'est pour Jacques.</i> E8 : <i>Non, mais il est chercheur et psychologue, il a écrit des livres, je sais pas.</i> (15min 38s) (E12 répond à E8, et E1 est ignorée dans cette situation, le prof circule dans la classe, E1 demande directement au prof)</p>
--

Nous avons tout d'abord constaté que la conversation entre les trois étudiants était continue et cohérente, et qu'aucune interruption de plus de 10s n'était apparue jusqu'à ce moment-là. La fille américaine E1 a lancé la discussion sur la question Q1, et E8 sur la discussion sur les questions Q2 et Q3. La fille tunisienne E12 a pu exprimer avec une certaine énergie ses points de vue.

Les deux filles E1 et E12 ont souvent travaillé ensemble auparavant. Elles se sont bien entendues mais certaines fois, le fort accent américain de E1 faisait que E12 ne la comprenait pas, comme par exemple avec « interview » prononcé « entreview ». Notons que, quand deux personnes divergent sur un point, comme ici E12 et E1 en désaccord sur « interview » et « entreview », une tierce personne, comme ici le garçon colombien E8, peut donner un complément d'information, dans notre exemple « interview scientifique », et débloquent la

situation, comme ici la fille américaine E1 qui reprend sa réponse à partir de cette information, et tire le trio vers la question suivante.

À deux reprises, au cours de la discussion entre les trois étudiants, nous avons assisté à une certaine confusion. Deux moments de flottement durant lesquels les trois ont parlé en même temps. Dans un tel groupe, il arrive que deux personnes soient entraînées dans des discussions animées qui n'intéressent personne d'autre qu'elles, et que la troisième personne n'arrive pas à les faire sortir de leur débat, qui lui semble bien loin du sujet qui la tracasse. La fille américaine E1 a posé une question sur la différence entre « chercheur » et « chercheur », alors que E12 et E8 discutaient encore de la réponse à la première question. Et E1 a donc finalement posé sa question à l'enseignante.

TABLEAU 261- EXTRAIT 2 DU GROUPE 16 (DÉSACCORD DANS LE GROUPE SUR LA QUESTION 3)

<p>E8 : <i>Malade encore vivant.</i> (17min 18s) E1 : <i>Et Sébastien, c'est rédacteur de quoi ?</i> E8 : <i>Qui ?</i> E12 : <i>Je me suis trompée dans la question.</i> E1 : <i>Il est rédacteur, n'est-ce pas ? Mais de quoi, j'ai aucune idée.</i> E8 : <i>Qui ?</i> E1 : <i>Sébastien.</i> E8 : <i>Il est chercheur et psy.</i> E1 : <i>Non il est rédacteur, je suis sûre.</i> E8 : <i>Non, il est chercheur, (Rédacteur) c'est le dernier. Le premier est le psychologue, et le deuxième c'est...</i> E1 : <i>Mais qn est rédacteur, j'ai entendu le mot rédacteur,</i> E8 : <i>Je sais pas.</i> E1 : <i>Et qn est spécialiste... Je sais pas.</i> E8 : <i>Et le deuxième est le philosophe et épistémologue.</i> E12 : <i>Psychologue.</i> (18min 07s) E8 : <i>Psychologue est le deuxième</i> E1 : <i>En fait je pense qu'on a besoin de rééditer.</i> (Ils discutent en même temps pour la troisième fois 18min 07s) E8 : <i>Non, mais psychologue c'est le premier et le troisième, ces deux sont psychologues, et celle-là, elle est philosophe et épistémologue.</i> (Il explique à E12) 18min 27s E12 : <i>e...e...pi...sie...mologie</i> E8 : <i>Epistémologie</i> E1 : <i>Je pense que je vais réécouter, parce que je ne suis pas sûre.</i> E8 : <i>Oui, c'est parce qu'il parle trop vite. Alors j'écrivais...</i> E1 : <i>En fait, il parlait de n'importe quoi, et c'était pas important.</i> E8 : <i>Oui il a parlé la première partie, et c'était pas du tout important.</i> E12 : <i>Il y a quelques questions se ressemblent, non ?</i> E8 : <i>Un peu, oui, je ne sais pas.</i> E12 : <i>Je me suis trompée.</i> (18min 54s)</p>

Les trois étudiants ne sont pas d'accord sur la réponse à donner à la question Q3 lorsqu'ils écoutent l'enregistrement pour la première fois. Le garçon colombien E8 pense que la réponse qu'il entend est correcte. La fille tunisienne E12 n'est pas sûre de sa réponse. La

filles américaine E1 n'entend qu'une partie de l'information. E1 et E12 trouvent que c'est un peu difficile, et E8 pense de plus que le locuteur parle un peu vite. E12 dit deux fois de suite : « Je me suis trompée ». E1 dit « Je vais réécouter... je vais rééditer ». E1 a entendu un message différent de celui de E8 et E12 n'a pas entendu le message, donc les trois n'ont pas pu harmoniser leurs réponses. E1 et E8 discutent beaucoup. E12 s'exprime relativement peu dans cette séquence. Les trois n'ont cependant pas mis fin à la discussion. Ils ont identifié les points clés qu'ils devaient écouter par la suite et ont commencé à débattre sur les questions suivantes.

TABLEAU 262- EXTRAIT 3 DU GROUPE 16 (DÉSACCORD DANS LE GROUPE LORS DE DISCUSSIONS SUR LA QUESTION 12)

<p>E12 : <i>Expliquez ce que disent... (Q12)</i> E8 : <i>Le langage de rapprocher et de toucher aussi.</i> E1 : <i>Arriver en moi... qch qui va me déposer.</i> E12 : <i>Il a parlé d'un singe mort, s'il ne bouge pas.</i> E1 : <i>Je comprends pas, il parle beaucoup de singes.</i> E12 : <i>Je pense le deuxième, le dernier.</i> E1 : <i>Non, c'est les humains, on n'est pas singe. (26min 13s)</i> E8 : <i>Les singes c'est la question 10 et la question 12 aussi. (Les trois parlent en même temps=8, E8 est ignoré cette fois-ci=2)</i> E12 : <i>Il a dit « Expliquez ce que disent... »</i> E8 : <i>La question pour « grasping » (Les trois parlent en même temps=8, E8 est ignoré encore =3)</i> E1 : <i>Mais c'est comment les humains réagissent... mais on n'est pas des singes.</i> E8 : <i>Je sais plus. (Les deux filles font la discussion animée, E8 est ignoré deux fois, et finalement il laisse les filles finir leur discussion)</i> E12 : <i>Oui mais Sébastien, il a dit que... le philosophe Descartes a dit que...</i> E1 : <i>Oui, je comprends.</i> E12 : <i>...Toujours le singe est plus proche de l'humain.</i> E1 : <i>Oui la question c'est les humains, donc je comprends pas... (Elle parle en riant à E12)</i> E8 : <i>C'est parce qu'on parle de singe avec les humains, c'est pour ça. Les singes sont...</i> E12 : <i>Morts s'ils ne se touchent pas.</i> E8 : <i>Oui, morts alors les humains ils ne meurent pas. C'est pour ça, on fait la comparaison.</i> E12 : <i>Ah d'accord (27min 10s)</i> E8 : <i>C'est pour ça, en théorie du langage c'est un peu.... (27min 12s)</i></p>

Voyons la question Q12. Lorsque le trio est en désaccord, point de querelles alors, mais plutôt l'affichage de positions différentes, et finalement E8 a conclu par : « On a fait une comparaison entre l'homme et le singe, la raison est que théoriquement l'espérance de vie de l'homme est plus longue ». La discussion entre les deux filles E1 et E12 était plus qu'animée. Par deux fois, E8 a essayé de placer un mot mais il a été ignoré. Et à la fin, fatigué d'attendre, E8 n'a pu que dire : « Je sais plus », puis a attendu la fin de la discussion pour leur faire part de sa réflexion sur la raison de la comparaison entre les humains et les singes dans l'enregistrement : « Les singes mourront sans contact, alors que les humains ne meurent pas

dans ce cas-là ». Par conséquent, soulignons que savoir écouter attentivement les autres est une étape importante dans l'apprentissage. Il ne s'agit pas que de montrer du respect aux autres et d'accepter, calmement et sereinement, leurs opinions et points de vue différents des siens, ce qui est toujours important dans les relations humaines, mais aussi de mettre le temps gagné au bénéfice des membres du groupe et à l'amélioration de l'efficacité de leurs échanges.

TABLEAU 263- EXTRAIT 4 DU GROUPE 16 (DÉSACCORD DANS LE GROUPE LORS DE LA DEUXIÈME DISCUSSION)

<p>Deuxième discussion E8 et E12 : Le philosophe est Jacques Fischer E1 : Mais je crois que c'est Jacques qui est enseignant aussi. (La parole est ignorée=4) E8 : C'était quoi, le dernier ? (Pour confirmation) E8 et E12 : Psychologue. E1 : Non, je crois pas, je pense que Jacques est enseignant. E8 : <i>Il est philosophe et...</i> E1 : <i>Je crois pas, je crois qu'il est enseignant.</i> E8 : <i>Mais je suis sûr, je suis sûr le deuxième il est philosophe et épistémologue.</i> E1 : Je sais pas, je sais pas. (E1murmure) (36min 14s) E1 : Et Sébastien c'est un rédacteur de « chef de cerveau ». E8 : Mais il est psychologue, oui ? (Il demande E12) E12 : Em (signe d'accord) E8 : <i>Chercheur, psychologue et fondateur...</i> E12 : (elle a vu la réponse de E1 en demandant) : Chef ? (36min 33s) E1 : <i>Oui, chef de cerveaux, je pense que c'est le titre.</i> E8 : <i>Regards mes notes.</i> E12 : <i>En fait, sérieux (sérieusement), « cerveau » c'est le titre de magazine.</i> E1 : Oui, parce qu'il est rédacteur. E12 : Chef de magazine cerveau. E8 : Oui, rédacteur de cerveau et psycho. E1 : Non, je ne sais pas, on verra. (E1 parle à voix basse) (37min 02s)</p>
--

Dans cette séquence, nous voyons deux passages durant lesquels le trio montrait son différend. La fille américaine E1 pensait autrement que ses deux camarades. Et c'est à ces deux moments-là qu'a choisi E1 de s'en tenir à ses réponse et de finir la discussion en disant à voix basse, dans ces deux cas de désaccord, « Non, je ne sais pas, on verra ».

Nous avons constaté que, dans une discussion de groupe à trois personnes, lorsque deux personnes sont du même avis et que la troisième exprime une opinion différente, le discours de cette dernière sera plus facilement ignoré. Par exemple, E1, la fille américaine, joyeuse et confiante en elle, bien active en classe et aimant poser des questions, a chuchoté un « Je ne sais pas » à deux reprises dans cette discussion, et a dit plusieurs fois : « Je ne comprends pas » quand elle était en groupe. Redisons-le encore une fois. Dans le processus d'un apprentissage coopératif interculturel, les étudiants doivent apprendre à s'écouter, et chacun se doit de respecter la pensée et la réflexion des autres. Et en cas de conflit, ils pourront faire l'impasse

sur leur mésentente et poursuivre leur discussion. Ou bien ils s'adresseront directement à l'enseignant.

TABLEAU 264- EXTRAIT 5 DU GROUPE 16 (DÉCOURAGEMENT DE E1)

<p>E8 : <i>Là, t'as écouté, le réseau social, la dimension affective...</i> E12 : <i>Quel rapport tu y vois là ?</i> E8 : <i>Qu'est-ce que le toucher, Bernard. (Q5)</i> E1 : Je sais pas, je crois que j'ai pas entendu Jacques Fischer... (coupée par E12=6) E12 : <i>Ah, classe fibre particulière, c'est-à-dire la charge affective... c'est pas lui ?</i> E1 : Mais ça c'est avant... (ignorée=7) E8 : <i>Non, non, non, ça c'est autre chose, en fait il dit... j'ai entendu depuis des rituels sociales on dit les mesures affectives.</i> E12 : <i>Non, il a dit la charge affective, c'est par rapport Jacques Fischer. Je pense Bernard, il a parlé de dimension...</i> E8 : <i>Affective</i> E1 : Je sais pas. (murmure) (Les trois rédigent la réponse et puis l'enseignante circule dans la classe en demandant) P : <i>C'est bon E8 ? À l'aise Blaise ? Relax Max ? (40min 25s)</i> E8 : <i>Ça y est, réfléchir mieux.</i> E12 : <i>Il a dit que le toucher, c'est un indicateur de communication. (40min 46s)</i> E8 : <i>De quoi ? le toucher c'est un indicateur de quoi ?</i> E1 : Je sais pas, il a dit beaucoup (Elle est ignoré encore une fois et elle commence à se décourager=8) (40m54s) E12 : <i>Le toucher c'est un indicateur de communication.</i> E8 : <i>De communication pour aller aux autres.</i> E12 : <i>C'est Jacques Fischer ?</i> E8 : <i>C'est Jacques, oui.</i> E1 : (Elle souffle en disant) Je sais pas. (41min 06s)</p>

Jusque-là, les propos de la fille américaine E1 ont été interrompus plusieurs fois par ses deux condisciples et ignorés, une fois de plus, lorsqu'elle a voulu parler, puis se sont terminés par un « Je sais pas » marmonné. E1 s'est vite découragée, enchaînant les « Je sais pas », et refusant d'écouter la discussion de E12 et de E8, le garçon colombien.

TABLEAU 265- EXTRAIT 6 DU GROUPE 16 (ERREURS INDUITES DANS LE GROUPE)

<p>E8 : <i>Physiologie, c'est avec y ou i ?(47min 15s)</i> E12 : <i>Physiologie, em...p-h-i-s-iogique. (47min 26s)</i> (La rédaction continue, E12 demande E1) E12 : <i>L'exemple du singe dans la question 7 ?</i> E1 : <i>9, je crois (elle répond E12 avec intonation décourageante)</i> E1 : <i>Je pense ça c'est le contact entre enfant et mère. (Elle demande la confirmation à E8)</i> E8 : <i>C'est (l'enfant) prématuré.</i></p>
--

Dans l'apprentissage coopératif interculturel avec des étudiants non-francophones, les « fausses pistes » et le fait d'« induire quelqu'un en erreur » sont susceptibles de se produire. Prenons le mot « physiologie ». Lorsque le garçon colombien E8 a demandé à la fille tunisienne E12 l'orthographe de ce mot. E12 le lui a épilé comme s'écrivant « phisiologie », et E8 a pensé

que E12 lui avait donné la bonne graphie. Espérons pour E8 qu'il ne retiendra pas ce mot ainsi mal orthographié.

Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières

TABLEAU 266- EXTRAIT 7 DU GROUPE 16 (RÉSoudre DES PROBLÈMES D'ORTHOGRAPHE)

<p>E8 : <i>Dans cette partie, il explique que leur métier très vite pour copier...</i> E1 : <i>Comment on écrit... psy...</i> E8 : <i>Psychologue (Il aide E1 à s'épeler le mot psychologue), comme en anglais.</i> E1 : Oui, j'ai tellement mal... à écrire... Parce qu'il a quelque chose, je ne sais pas. E8 : <i>Comme en anglais</i></p> <p>E8 : <i>Auteur, et malade de quoi ?</i> E1 : <i>Malade encore vivant. Auteur, comment on dit ? C'est au-thor ?</i> E8 : <i>Auteur, a-u-t-e-u-r. (Il laisse E1 et E12 réfléchit 2 secondes et il dit la réponse)</i> E12 : <i>a-u-t-e-u-r. (Elle répète et confirme encore la réponse de E8)</i> E1 : <i>(Elle a écrit le mot « auteur » avec hésitation) Ah oui j'ai raison, ok ! (17min 18s)</i></p>

La fille américaine E1 manquait de confiance en elle chaque fois qu'elle rencontrait des problèmes d'orthographe, elle qui a dit : « J'ai tellement mal... à écrire ». Mais ensuite, soutenue par ses deux camarades, elle a repris confiance : « Ah oui j'ai raison, ok ! ». Nous avons constaté que le garçon colombien E8 a aidé E1 et E12 à résoudre leurs problèmes d'orthographe, non pas en leur soufflant directement la bonne réponse, mais en leur donnant le temps de la réflexion et en leur demandant d'abord d'épeler les mots.

TABLEAU 267- EXTRAIT 8 DU GROUPE 16 (RECONSTRUIRE LA PHRASE)

<p>E8 a vu la réponse de E1 en disant : (37min 54s) E8 : Ils peuvent théorie ? (Il lit la phrase de E1 en riant) E1 : <i>Non, c'est juste ils peuvent... Je sais pas c'est trop compliqué tout ça, juste sujet, verbe et objet.</i> E8 aide E1 à reconstruire la phrase (38min) E8 : <i>Ils peuvent envoyer le message par les réseaux sociaux.</i> E1 : <i>Je sais pas, okay, d'accord.</i></p>

Les Français ne sont pas les seuls à pouvoir aider les étudiants étrangers à revoir des points de grammaire et à résoudre des problèmes d'orthographe. Ce genre de situations se voit également dans le cadre de la coopération impliquant uniquement des étudiants non-francophones. Le garçon colombien E8 a aidé les deux filles E1 et E12 à corriger leur orthographe et E1 à reformuler ses phrases. Dans le travail en groupe, un certain degré d'hétérogénéité, en termes de niveau de langue, facilite la coopération entre les membres du groupe, mais si les différences de niveau en langue française sont trop importantes, le but recherché de l'apprentissage coopératif interculturel ne peut être atteint.

TABLEAU 268- EXTRAIT 9 DU GROUPE 16 (RÔLE DE E8 EN TANT QUE LEADER DANS LE GROUPE)

<p>E12 : <i>Comment les auditeurs peuvent-ils intervenir dans l'émission ? (Q4)</i> E8 : <i>J'ai dit en envoyant des messages.</i> E1 : <i>Non, j'ai dit les... sur les réseaux sociaux, il a dit le réseau.</i> E8 : <i>Ah oui ? Okay, parce que je suis parti, je sais pas qui nous envoie le message.</i> E1 : <i>Mais il a dit auditeur, et qch sur le réseau.</i> E12 : <i>Téléphone ? Non ?</i> E8 : <i>Je crois pas. Il n'a pas dit le téléphone.</i> E1 : <i>J'ai pas entendu de ça. Mais c'est ça, il y a des réseaux.</i> E8 : <u>On continue, c'est pas important.</u></p> <p>E1 : <i>Aucune idée. En fait j'ai écouté en trois niveaux. (Question 8)</i> E8 : <i>Moi aussi. (E1 et E8 rient)</i> E1 : <i>Niveau physique, le niveau social, le niveau interpersonnel.</i> E12 : <i>Oui, pour le sixième (question) oui, le toucher...est...</i> E8 et E1: <i>Physi... (21min 14s)</i> E12 : <i>Le niveau physiologique, interpersonnel et social.</i> E1 : <i>Oui.</i> E8 : <i>Elle(E12) a compris ton anglais.</i> (Une blague) (E1 prononce interpersonnel avec un accent anglais) E1 : <i>Mais je ne parle pas l'anglais.</i> E8 : <i>Non, c'est en français. T'inquiète (21min 22s)</i> E1: <i>Youpi. (21min 27s)</i></p> <p>E1 : <i>Alors le « grasping » est le geste instinctif, et je sais pas... (Elle parle de Q10)</i> E12 : <i>Oui.</i> E12 : <i>Il a donné le... (Ils discutent en même temps =6)</i> E1 : <i>Il a donné le doigt... ?</i> E12 : <i>L'exemple de l'enfant ?</i> (E8 et E12 essaient de compléter la réponse de E1) (23min 30s) E8 : <i>Il a mentionné le singe, ah, oui pardon, celui-là, il a dit si on donne le doigt à un enfant, il va s'accrocher tout de suite. Les singes, ils pensent qu'ils n'ont pas de contacts physiques comme ça. Donc ils ont changé les doigts de la mère, pour un feeling de faire..., pour la peluche, qch comme ça, mais c'était caché avec le point de la mère. Et du coup, les petits singes pensent que ce n'était pas vrai et du coups il est vrai.</i></p> <p>Après avoir vu les réponses de E1, E8 a dit : E8 : <i>Il faut rédiger, tu ne peux pas directement mettre comme ça. Toute la réponse.</i> P : <i>Plutôt dans l'ordre.</i> (Les trois rédigent les réponses)</p>
--

Parmi les trois étudiantes de ce groupe, E1 et E12, la fille tunisienne, se connaissaient bien, et pendant la majeure partie du semestre de ce cours, les deux filles avaient travaillé ensemble en petits groupes. Après un semestre de collaboration et dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel entre étudiants non-francophones, il est possible de se familiariser avec la prononciation des uns et des autres, de reconnaître les différents accents et de s'y adapter, ce qui contribue à une meilleure compréhension mutuelle et rend les échanges plus agréables.

Le garçon colombien E8 avait, cette fois-ci, rejoint librement le groupe que E1 et E12 formaient. Au premier abord, il n'y a eu aucun sentiment de malaise. Au contraire, les deux filles l'ont bien accueilli. Le cours était le dernier du semestre, et tous les étudiants se

connaissaient déjà bien. Les trois étudiants du groupe16 avaient le même niveau intermédiaire en langue française. Nous avons même constaté que E8 a même organisé et dirigé la discussion à certains moments, posant des questions pour lancer les débats, disant : « C'est pas important, on va continuer » lorsqu'il y avait désaccord, calmant l'ambiance et arrêtant le groupe lorsque la discussion s'embrouillait, complétant et clarifiant les propos des deux filles, leur venant en aide, etc. Nous voyons ici que E8 a joué un rôle de leader dans le groupe et de superviseur du travail de E1, la fille américaine, en lui rappelant, par exemple, que les réponses devaient être écrites in extenso selon les directives de l'enseignante.

TABLEAU 269- EXTRAIT 10 DU GROUPE 16 (E1 EXPLIQUE DES MOTS OU DES EXPRESSIONS EN UTILISANT DES CONNAISSANCES DE SA LANGUE MATERNELLE)

E8 : *C'est quoi grasping en anglais ?* (24min 11s)
 (Il demande E1 le mot grasping, la langue maternelle de E1 est l'anglais)
 E1 : *Rien.* (Elle ne veut pas parler anglais dans la classe de français, E8 rit de sa réponse)
 E1 : *En fait, il y a le nom grasp, « to grasp », mais aussi le sens idiotique dans « grasp something »*
 E8 : *Ah, c'est prendre.*
 E1 : *Non, c'est pas juste prendre qch, c'est (kro : onomatopée, E1 explique ce mot par la geste comme un tigre attrape qch)*
 E8 : *Je comprends, on en a en espagnol, t'inquiète.*
 E1 : *Mais le grasping, il prend en anglais, avec « ing », c'est le mot j'ai dit c'est le nom.*
 E12 : *En fait, en français, c'est saisir ? Non ?*
 E1 : *Oui, mais je vais pas dire « to grasping », « I was grasping an idea. » mais c'est pas un nom.*
 E12 : *D'accord.* (25min 13s)

E8 : *Madame, vous dites les pays anglo-saxons ?*
 E1 : *Anglophones ?*
 P : *Vous pouvez dire les deux, mais on dit souvent dans les pays anglo-saxons.*
 E8 : *C'est la même chose que le pays anglais.*
 P : *Oui*
 E1 : *Ah, anglophone c'est qn qui parle anglais, plutôt anglo-saxon c'est plus d'origine...*
 E8 : *D'origine anglo-saxe ... ?*
 E1 : *Je sais pas en français, mais en anglais c'est plutôt ça.*
 P : *Quand on dit dans les pays anglo-saxons, en fait c'est aussi bien l'Australie, que l'Angleterre, que les États-Unis.*
 E1 : *Oui mais ça, c'est des racines anglo-saxonnes, c'est pas... parce qu'on dit anglophone c'est qn qui parle, et anglo-saxon c'est plutôt...*
 P : *Oui, alors on va dire les pays anglo-saxons, mais on va dire les anglophones désignées les habitants.*
 E1 : *Un petit peu défense.* (Elle dit au prof) (39min 25s)

Dans cette séquence, les trois étudiants ont discuté de l'utilisation du mot « grasping », y compris son sens en langue française, et ont donné des exemples en langue anglaise. E1, dont l'anglais est la langue maternelle, a expliqué à ses deux camarades que « grasping » pouvait être, d'un point de vue grammatical, à la fois un verbe et un nom. Cependant là, il s'agissait plutôt d'un nom. La différence entre « grasping » et « grasp » a également été abordée. Nous

avons également constaté que pendant son explication, E1 a joint le geste, communication non verbale, à sa parole, communication orale. Lors de la deuxième discussion, Le garçon colombien E8 a interrogé l'enseignante sur l'expression « les pays anglo-saxons ». E1, qui est américaine, et donc relativement bien informée sur la culture anglo-saxonne, s'est intéressée à la différence entre les « anglophones » et les « pays anglo-saxons ». Puis en discutant avec son enseignante, elle lui a donné son propre point de vue.

Voici donc une autre caractéristique de l'apprentissage coopératif interculturel entre étudiants de différentes nationalités. Les étudiants sont capables d'utiliser les connaissances qu'ils ont de leur langue maternelle pour les approfondir et engranger de nouveaux savoirs.

Interaction au-delà du temps imparti à l'activité par l'enseignante

TABLEAU 270- EXTRAIT 11 DU GROUPE 16 (DISCUSSION HORS-SUJET APRÈS AVOIR TERMINÉ TOUTES LES QUESTIONS)

E1 : *Qui va étudier ce week-end ?* (58min 46s)
 E8 : *Moi, je dois étudier pour l'histoire.*
 E1 : *Demain ? Non. Pourquoi t'as arrêté devenir... la culture et...*
 E8 : *J'ai pas arrêté.*
 E1 : *La culture et la société ?*
 E8 : *Je vais étudier l'histoire.*
 E12 : *C'est la même chose.*
 E8 : *C'est la même chose, c'est vrai ? J'ai tout cours à Annecy, la même chose.*
 E1 : *Oui. Vous parlez de... ?*
 E8 : *La culture et la société, et après c'est l'histoire avec mêmes professeurs...*
 E1 : *Sérieusement ?* (59min 28s)

Les trois étudiants ont terminé les tâches d'apprentissage demandées par l'enseignante. Comme il leur restait du temps, cela leur a permis de discuter entre eux librement. E1 et E8 avaient terminé leur travail de rédaction des réponses et se sont mis à converser. Comme il s'agissait du dernier cours, les deux étudiants ont parlé de leurs futurs plans d'études et des dispositions à prendre.

Rôle de l'enseignante

TABLEAU 271- EXTRAIT 12 DU GROUPE 16 (ROLE DE L'ENSEIGNANTE EXPLIQUER DES MOTS)

E1 : *Le chercheur et le chercheur ?* (15min 40s)
 P : *Alors le chercheur, ça n'existe pas. On dit un chercheur, vous recherchez qch quand vous avez perdu qch. Mais en scientifique ou à université, il va être chercheur, il va chercher, c'est son activité c'est chercher, ou la recherche.*

L'enseignante a répondu à la question de E1, la fille américaine, en expliquant les mots « chercheur », « chercher », « recherche », « rechercher » et en prenant des exemples concrets pour que E1 puisse bien les différencier.

TABLEAU 272- EXTRAIT 13 DU GROUPE 16 (DISCUSSION ENTRE L'ENSEIGNANTE ET E1 SUR LA DIFFICULTÉ DU MATÉRIEL)

P : *Mais je pense que par rapport à la logique de mes questions, le type de l'émission, le thème.*
E1: *Oui, mais normalement...* (44min 06s)
P : *Vous êtes en C1, donc maintenant et même pour l'examen, attention il y aura des informations qu'on aura trouvées dans tout le document. Donc oublie-le normalement.*
E1: *Donc quand on a effectué des exercices comme ça, on change à la dernière minute ?*
P : *Parce que ce sont des informations qui sont assez facilement à trouver quand même. C'est indiqué dans la consigne, c'est pas changé à la dernière minute, parce que il y a quelques sujets où vous avez des questions comme ça, qui ne sont pas dans l'ordre. Encore une fois, vous n'êtes pas en B1.*
E1: ***Oui j'ai dit, ça on est pendant quoi...au long du semestre, les questions sont pas trop difficiles à trouver, mais maintenant vous dites non, vous êtes en C1, qch comme ça, c'est la dernière minute en fait.***
P : *C'est pas la dernière minute.*
E1: *C'est le dernier cours qu'on fait ça.* (45min 28s)
P : *Il y a d'autres (sujets) c'est pas toujours en ordre.*

L'enseignante s'est approchée de leur groupe. La fille américaine E1 s'est plainte à l'enseignante qu'elle avait trouvé le contenu de l'enregistrement difficile, et était d'avis qu'il n'était pas raisonnable qu'elle ait donné un tel contenu pour la dernière séance sans les prévenir de sa difficulté. L'enseignante a, en effet, utilisé le même contenu dans les classes SC11 et SC12. Dans la classe SC11, elle avait demandé aux étudiants ce qu'ils avaient pensé du niveau de difficulté de l'enregistrement, et quatre étudiants sur six lui avaient alors dit que le niveau de difficulté était modéré. Sa conclusion était donc que le contenu de l'enregistrement était moyennement difficile, d'où son choix de le leur soumettre.

En élaborant le contenu du matériel lors de la préparation de leurs cours, les enseignants doivent essentiellement retenir des sujets qui intéressent les étudiants, prendre en compte le degré de complexité de ce contenu et augmenter peu à peu sa difficulté, dans l'intérêt des étudiants et la perspective d'améliorer leur niveau en langue française.

TABLEAU 273-EXTRAIT 14 DU GROUPE 16 (AIDE APPROPRIÉE PAR L'ENSEIGNANTE)

L'enseignante passe pour confirmer leurs réponses. E8 pose la question à l'enseignante (48min 35s)
 E8 : *Ils meurent si on n'a pas de contact avec la mère ?*
 E1 : *Non, ça c'est les singes.*
 P : *Ça c'est les singes.*
 E8 : ***Mais le problème c'est le mot prématuré qu'est-ce que ça veut dire avec le singe ? Je sais pas.***
 E1 : ***C'est par exemple il y a le lien entre la mère et les enfants... mais c'est pas...***
 E12 : *Ah, par exemple, le touche est dans le corps de... mais c'est pas l'ensemble de corps.* (E12 demande ° l'enseignante)
 P : *Voilà, c'est vrai.*
 E1 : *C'est pas bien, mais on va pas complètement rien.* (Elle essaie d'expliquer le mot « prématuré » à E8)
 P : *Un prématuré, on va quand même lui donner à manger.* (49min 19s)
 E1 : *Normalement, les enfants prématurés, sont à l'hôpital.*
 P : *Oui on s'occupe d'eux.*
 E1 : *Mais quelque fois on peut pas...*
 P : *Il y a la différence avec la question sur l'expérience avec les singes.*

E8 : *C'est quoi « exploiter » ?* (51min 38s)
 P : ***Exploiter ? Quelqu'un pourrait expliquer dans ce contexte ?***
 E1 : *Quand on profite quelqu'un ou quelque chose dans une manière pas très égale.*
 P : *Voilà. Par exemple, exploiter une personne, ça veut dire abuser, ou utiliser cette personne, abuser ses services dans le travail. On exploite quelqu'un qui travaille....*
 P : *La terre aujourd'hui, je sais pas si vous suivez, mais depuis vendredi, la roche, on vit à crédit sur terre, parce qu'on a exploité toutes les richesses (charbon, essence, etc.)*
 E8 : *C'est toujours négatif ?*
 P : *Oui, exploiter c'est négatif en général.* (52min 40s)
 E8 : *Merci*

Le garçon colombien E8 a demandé à l'enseignante ce que signifiait « prématuré » et « exploiter » dans l'enregistrement. Au lieu de lui répondre directement, l'enseignante a d'abord écouté la suite de leur discussion, et l'explication donnée par E1, la fille américaine. S'appuyant sur ce que E1 a dit, l'enseignante a complété et expliqué le mot en l'illustrant d'un exemple lié à l'actualité.

Nous pouvons par conséquent constater que le rôle de l'enseignante, dans l'apprentissage coopératif interculturel, n'est pas que de répondre immédiatement aux questions qu'on lui pose, mais de permettre aux membres du groupe de tenter d'explicitier et de développer leurs pensées avant d'intervenir, afin que le groupe puisse atteindre l'objectif de leur apprentissage, qui est basé sur leur collaboration. Cela est évidemment plus facile dans les groupes formés d'étudiants ayant un assez bon niveau en langue française.

4.3.4. Conclusion partielle

En observant les deux classes, SC11 et SC12, dans lesquelles la même enseignante enseignait le même contenu, nous avons analysé les faits qui s'y sont déroulés et les comportements, que nous avons pu observer, des étudiants non-francophones dans le contexte particulier de l'apprentissage coopératif interculturel. Dans la plupart des séances du semestre

passé avec eux, nous avons constaté, avant toute chose, que ces deux classes étaient des classes hybrides. Nous y avons observé davantage d'interactions entre l'enseignante et ses étudiants, une durée pour l'apprentissage coopératif plus longue que pour d'autres méthodes pédagogiques, des étudiants actifs qui, pour la plupart, ne se retenaient pas de prendre la parole, s'exprimaient souvent, librement et longtemps. L'enseignante ne se contentait pas de faire un cours magistral en classe. Elle en avait cerné les limites, et avait une toute autre approche de l'enseignement. Elle privilégiait le travail en groupes, la discussion, les échanges. Elle interagissait avec ses étudiants en les interpellant, les interrogeant, puis en confirmant, modifiant ou complétant leurs réponses. Elle cherchait avant tout à diversifier l'exercice de sa profession et sa pratique.

Pour ce qui concerne l'effectif des groupes, les conclusions que nous avons tirées de nos observations et de l'analyse qui en a été faite, corroborent largement la cohérence avec celles de l'apprentissage coopératif. Que ce soit dans les binômes, dans les groupes constitués de trois ou de quatre étudiants, ces derniers étaient capables d'apprendre les uns des autres, de corriger, de compléter leurs points de vue et leur réflexion par l'écoute et la réception d'informations au cours de leurs échanges. Dans les binômes, les deux étudiants, face-à-face, communiquaient plus fréquemment que dans les autres groupes, comme obligés à ne pas faire mourir la discussion, alors que dans les groupes de trois ou quatre étudiants, nous avons vu que, par moments, certains membres étaient tenus à l'écart de la discussion, et noté que cela concernait plus souvent les étudiants chinois. Ces étudiants ostracisés avaient un niveau de compétence linguistique relativement bas et n'étaient, quelquefois, pas en mesure de suivre la conversation menée dans leur groupe par leurs camarades plus aptes, ce qui pouvait générer des silences voire entraîner des interruptions dans les discussions.

Dans les binômes, les étudiants se trouvent souvent dans des situations où ils ne sont pas sûrs de leurs propos, ou de leurs réponses, et ne savent pas si ce qu'ils avancent est correct ou non, de sorte que l'on entend au fil des discussions des «Je ne sais pas, j'en suis pas sûr... ». En revanche, dans les groupes de trois ou quatre personnes, la situation est bien meilleure, et si certains membres du groupe expriment des avis différents voire opposés, il y aura toujours d'autres membres pour les critiquer, les valider ou les compléter, et le groupe sera donc davantage porté à trouver un compromis. Nous avons aussi constaté que, dans un groupe de

trois ou quatre, pouvaient se produire des situations impliquant plusieurs membres qui se mettaient à parler en même temps, ce qui les entraînait dans des discussions chaotiques vite inaudibles, qui risquaient de les éloigner du sujet. Dans de tels groupes la présence d'un leader nous a paru nécessaire pour diriger le groupe et, si besoin, de le reprendre en main.

Soulignons que les discussions étaient davantage animées dans les groupes de trois ou quatre membres que dans les binômes où les discussions pouvaient facilement s'enliser si l'un des deux hésitait à s'exprimer ou n'avait plus rien à proposer. Dans certains des deux groupes de quatre étudiants que nous avons observés, ces derniers avaient réussi à achever les tâches d'apprentissage que l'enseignante leur avait assignées et à terminer leur discussion avant l'heure limite. Dans le temps restant, ces étudiants s'étaient mis à converser sur toutes autres sortes de sujets allant des chansons à la culture de leurs pays, etc. Ces échanges en toute liberté rapprochent les étudiants, enrichissent leurs relations, améliorent leur compréhension mutuelle, étoffent leur savoir, et les habituent à échanger et à coopérer.

Dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel, les étudiants viennent de divers endroits du monde. Leurs cultures sont très variées. Parmi les étudiants asiatiques observés, hormis une fille indonésienne, tous les autres étaient chinois. Par nos observations, nous avons constaté que les étudiants asiatiques étaient moins loquaces en classe que les étudiants venant de pays européens. Nous avons prêté attention aux performances des étudiants dans les discussions menés en groupe. Lorsque les étudiants d'un groupe ont un niveau intermédiaire en langue française, ils sont plus à l'aise dans le travail interculturel, plus motivés et plus actifs dans la discussion. La communication avec les condisciples se fait sous forme de questions-réponses entraînant un retour immédiat d'informations de la part des autres. Cependant, pour les étudiants désavantagés par un niveau insuffisant en langue française, la fréquence à laquelle ils s'expriment dans leur groupe est influencée par trois facteurs, à savoir le degré de difficulté des questions, le feedback des condisciples (facteurs extrinsèques) et leur propre personnalité (facteurs intrinsèques). Lorsque les questions sont de plus en plus difficiles, les étudiants parlent de moins en moins et, par voie de conséquence, les silences dans le groupe augmentent en fréquence. En outre, nous avons constaté que lorsque deux étudiants asiatiques de nationalités différentes, en l'occurrence chinoise et indonésienne, étaient engagés dans une

discussion de groupe, ils étaient plus motivés et disposés à parler qu'en étant en classe, entourés par tous les autres étudiants, et nous comptons peu de silences dans leur groupe.

Sur les 16 groupes observés, 8 groupes n'ont pas pu venir à bout de leur tâche d'apprentissage, 2 groupes, à savoir les groupes 9 et 12, ont presque réussi à achever leur tâche et 6 groupes, à savoir les groupes 3, 4, 7, 10, 13 et 14, ont laissé de nombreuses questions en suspens. Au sein des groupes 9 et 12, le niveau en langue française des étudiants était quasi le même, et nous n'avons pas noté de différences importantes entre leurs membres. Dans les groupes 3, 4, 10, 13, nous avons relevé plusieurs longs silences. Dans le groupe 14, la discussion s'était arrêtée brutalement, et les étudiantes n'ont pas terminé leur tâche d'apprentissage. Quand il existe un écart trop important entre les niveaux en langue française des étudiants d'un groupe, ceux qui ont de faibles compétences linguistiques seront souvent ignorés par les autres car incapables de suivre le fil de la discussion. Ou alors ils agaceront leurs camarades en ne cessant de les interroger sur la définition d'un mot ou la signification d'une information, ce qui entraînera forcément des ralentissements du rythme de la discussion de groupe, et l'exaspération des autres.

Les groupes, dont les membres sont originaires d'un même pays ou ont la langue maternelle en commun, s'autorisent davantage de discussions intergroupes. Prenons l'exemple de la classe SC11 à la séance 5. Quand les deux étudiants américains discutent en langue française, ils ne se comprennent parfois pas à cause de leur fort accent anglais. À la fin de la discussion, ils ont conversé trois fois avec le groupe d'à côté, composé d'une étudiante iranienne et d'un étudiant brésilien. De même dans la classe SC12, nous avons observé deux étudiantes, une fille américaine et une fille canadienne, donc de langue maternelle l'anglais, qui ont échangé par deux fois avec un autre binôme formé d'un étudiant colombien et d'une étudiante bolivienne, donc de langue maternelle, la langue espagnole, dans une discussion inter-groupale.

Nous avons, par ailleurs, observé que les étudiants ayant un niveau similaire en langue française interagissaient relativement bien et que leur discussion se déroulait tranquillement dans une atmosphère amicale. Dans les groupes composés d'étudiants de différentes nationalités, ces derniers utilisent, parfois involontairement parfois sciemment, l'anglais, la langue espagnole ou la langue chinoise, selon leurs origines, pour expliquer tel mot ou telle

expression qu'ils n'arrivent pas à expliquer en langue française, et engagent de ce fait une véritable conversation interculturelle.

Enfin, nous aimerions mentionner ce fait particulier. Dans la quatrième séance, l'enseignante a permis aux étudiants de choisir leur propre méthode d'apprentissage, soit travailler seul, soit travailler en groupe. Le pourcentage d'étudiants ayant choisi l'apprentissage coopératif, c'est-à-dire en groupe, était significativement plus élevé dans la classe SC12 que dans la classe SC11. 54,5% pour SC11 et 80% pour SC12. L'analyse de ces pourcentages a montré que les étudiants qui avaient envie d'apprendre en groupe étaient ceux qui étaient les plus aptes à prendre la parole spontanément et à s'exprimer de manière plus juste.

Grâce à l'observation des cours et à l'analyse du comportement des étudiants dans différents groupes, nous avons compris ce que les enseignants et les étudiants devraient faire pour rendre l'apprentissage coopératif interculturel plus attractif et plus efficace. En nous appuyant sur l'analyse des résultats du questionnaire et des entretiens, faisons ressortir dans ce qui suit les performances des enseignants et des étudiants qui contribuent à l'efficacité de l'apprentissage coopératif interculturel.

5. Discussion basée sur les résultats de l'analyse des données

Dans ce chapitre, nous utiliserons les résultats obtenus à partir de l'étude des données obtenues et des faits observés pour discuter les points suivants.

- 1) Les caractéristiques de l'apprentissage coopératif interculturel et les différences entre cet apprentissage et l'apprentissage coopératif ;
- 2) L'effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières ;
- 3) Ce que les étudiants devraient faire dans l'apprentissage coopératif interculturel pour améliorer l'efficacité de cet apprentissage et y réussir ;
- 4) Le rôle des enseignants dans l'apprentissage coopératif interculturel, et les capacités et les qualités requises.

5.1. Caractéristiques de l'apprentissage coopératif interculturel

Dans cette section, nous nous pencherons sur les caractéristiques de l'apprentissage coopératif interculturel du point de vue de l'environnement et des scénarios dans lesquels il se déroule, des caractéristiques du groupe dans lequel il a lieu, de ce que les étudiants retirent de ce type d'apprentissage et des difficultés qu'ils y rencontrent.

Tout d'abord, signalons que l'apprentissage coopératif interculturel a plus de chance de se mettre en place dans les classes de langue, les classes universitaires, les classes d'écoles internationales, etc. Dans ces classes, les élèves ou les étudiants ont des origines géographiques et nationales diverses, et ont différentes identités culturelles. L'apprentissage coopératif interculturel combine pour eux les caractéristiques de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage culturel. Céline Buchs a ainsi mentionné, dans son article, trois caractéristiques dans une classe de langue, à savoir l'hétérogénéité, la diversité et l'égalité (Buchs & Maradan, 2021, p.402).

Dans ce genre de classes, l'hétérogénéité des étudiants provient non seulement de leur différence de niveau de connaissances et de leur degré de motivation d'apprentissage, mais aussi de la diversité de leurs nationalités et de leurs caractéristiques et connaissances culturelles. (Ouvrard & Da Silva Akborisova, 2018, p.36, p.66). Dans une classe où plusieurs cultures se côtoient, l'hétérogénéité est un avantage et une ressource pour amorcer une communication interculturelle (Portera, 2008, cité par Sharan, 2017, p.178). Les étudiants découvrent non seulement des cultures qui leur sont étrangères, mais ils s'identifient aussi davantage à la culture de leur propre pays quand ils la font découvrir aux autres.

De nombreuses recherches confirment que les étudiants eux-mêmes ne se sentent pas toujours égaux dans un environnement interculturel. Selon Céline Buchs et Mathilde Maradan, dans ces classes, être égaux ne signifie pas seulement participer de manière égale aux activités dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel, mais aussi être tolérants envers les différences de cultures et de compétences (Buchs & Maradan, 2021). L'analyse des discours des étudiants interrogés lors des entretiens nous ont permis de constater que certains d'entre eux pensaient que la capacité à participer activement et équitablement à un groupe était l'une des conditions préalables à un apprentissage coopératif interculturel efficace. Par conséquent, dans ce type d'apprentissage, il importe que les enseignants veillent à ce que leurs élèves ou

étudiants puissent participer, sur un pied d'égalité, au processus d'apprentissage. Les membres du groupe, dont les identités culturelles et sociales sont équivalentes, partageront leur savoir et leur réflexion dans une ambiance respectueuse et amicale, loin de toute discrimination.

Il nous faut pourtant noter que l'apprentissage coopératif interculturel repose sur la « *diversity of cultures and do not necessarily privilege any specific cultural or civilizational system.* »⁵⁸ (Gundara & Sharma, 2013, p.242) et sur de « *great and significant cultural differences* »⁵⁹ (Arasaratnam, 2009, cité par Awada & Gutiérrez-Colón, 2019, p.80). La diversité signifie le rejet des différences, la compréhension réciproque, la reconnaissance et l'acceptation active des autres (Buchs & Maradan, 2021). Savoir identifier les similitudes et les différences entre sa propre culture et la culture du pays d'accueil relève de la conscience interculturelle, qui « *inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes* » (Eduscol, 2019, p.21). Maria Luisa Schubauer-Leoni a évoqué dans un article l'apprentissage coopératif (la méthode Group Investigation) disant qu'il peut influencer les changements d'attitude des enseignants et des étudiants à l'égard de la diversité, y compris la diversité culturelle.

L'enquête par questionnaire a révélé une légère augmentation de l'acceptation de la diversité par les étudiants au fil du temps. Les groupes hétérogènes sont plus populaires car ils offrent davantage de soutien mutuel et d'intégration de la diversité socioculturelle. (Damini, 2014). C'est également une caractéristique de l'apprentissage coopératif interculturel que n'a pas l'apprentissage coopératif.

Dans ce type de groupes, il peut y avoir conflit entre l'individu et les autres membres, entre ses besoins et ceux des autres, entre sa culture et celle des autres (Kramsch, 2009). À ce stade, il est nécessaire que les étudiants résolvent ces conflits de manière ouverte, inclusive et consultative, dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel, et construisent un tiers-espace (Bhabha & Bouillot, 2019; Bhabha & Rutherford, 2006; Dervin et al., 2012), un espace liminaire, de transition, qui permet de réconcilier les différences culturelles pour que les étudiants soient capables de s'engager dans un apprentissage égalitaire et diversifié.

⁵⁸ Notre traduction comme suit : « la diversité des cultures et ne privilégient pas nécessairement un système culturel ou civilisationnel spécifique. »

⁵⁹ Notre traduction comme suit : « les différences culturelles importantes et significatives. »

Ensuite, l'apprentissage coopératif interculturel est un processus plus complexe que le simple fait d'apprendre des connaissances générales ou linguistiques, qui privilégie les dimensions sociales et communicatives. Son processus est un processus de communication interculturelle. Dans ce processus, soit il existe des différences mineures ou complémentaires entre les cultures, soit elles sont complètement différentes. Plus les différences culturelles entre les parties qui communiquent sont importantes, plus les échanges interculturels seront difficiles et inefficaces, conduisant même à des interprétations erronées et à un manque de compréhension, ce qui, à son tour, entravera la communication interculturelle (Le Callonnec, 2021).

Au cours des entretiens, certains étudiants ont mentionné que ceux qui avaient des origines culturelles similaires préféraient travailler ensemble, tandis que ceux qui avaient des origines culturelles plus tranchées, comme les étudiants chinois et français, leur coopération serait limitée et affectée par des facteurs tels que le niveau de langue, l'accent, les méta-stéréotypes, qui augmenteraient leur appréhension à communiquer.

Lors des observations en classe, nous avons remarqué que, dans les binômes, l'apprentissage coopératif interculturel se déroulait plus efficacement pour les étudiants ayant le même niveau de langue, qu'il s'agissait d'un niveau élevé, comme dans les groupes 6 et 8, d'un niveau moyen, comme dans les groupes 2, 7 et 12, ou d'un niveau faible, comme dans le groupe 13. Quand les niveaux en langue française des membres d'un groupe étaient différents, nous avons constaté que, lorsque les étudiants d'un niveau élevé en langue française étaient regroupés avec des étudiants d'un niveau intermédiaire, ils travaillaient ensemble de façon relativement constante et étaient capables de mener à bien la discussion, comme dans les groupes 11 et 15. En revanche, lorsque les niveaux en langue française des membres du groupe variaient fortement, les étudiants ayant un niveau inférieur étaient tenus à l'écart de la discussion ou étaient incapables de la suivre, et le nombre de silences était alors relativement élevé. Et il y avait plus de cas où le groupe n'était pas en mesure d'accomplir toutes ses tâches, comme dans les groupes 4 et 10. Pour certains étudiants, un large éventail de niveaux dans le groupe peut les rendre moins à l'aise et les décevoir dans leur attente de ce qu'aurait pu leur apporter une discussion interculturelle.

Certains étudiants ont mentionné, dans leurs entretiens, que l'accent des personnes avec lesquelles ils travaillaient était également un facteur générateur d'obstacles à la coopération avec les étudiants non-francophones. Nous l'avons également constaté lors de nos observations en classe. Pourtant, l'apprentissage coopératif interculturel est également l'occasion de renforcer les compétences sociolinguistiques des étudiants en les mettant en contact avec ces différents accents ou en les aidant à les corriger.

« *Metastereotypes can be defined as the stereotypes a person believes an outgroup holds about his/her own group.* »⁶⁰ (Matera & Catania, 2021, p.288). Les méta-stéréotypes positifs peuvent renforcer le désir de contact entre les groupes et contribuer à l'intégration dans le groupe. Les méta-stéréotypes négatifs peuvent conduire à l'anxiété et à l'évitement des contacts avec les groupes extérieurs, et nuire à l'intégration dans le groupe. (Matera & Catania, 2021, p.289)

En lien avec notre analyse des réponses obtenues dans les entretiens, la perception, qu'ont les étudiants chinois, des marques d'amitié des étudiants français envers eux ou de leur vision positive de la Chine est propice à stimuler leur intérêt à échanger avec eux. Les méta-stéréotypes positifs favorisent ainsi une meilleure coopération entre étudiants par l'établissement de relations amicales entre les membres et l'envie de socialiser et de discuter.

Nous avons également constaté que certains étudiants étrangers vivant en France, influencés par leurs expériences d'études et de vie, auraient des méta-stéréotypes négatifs disant que les étudiants français sont xénophobes et hostiles, et qu'ils considèrent les étudiants non-francophones comme un fardeau, faisant de cela une raison à leur réticence à coopérer avec eux. Ces méta-stéréotypes négatifs rendent les étudiants non-francophones anxieux, socialement intimidés et méfiant à s'engager avec les étudiants français dans un apprentissage coopératif interculturel.

« *Intercultural communication apprehension, which refers to the fear or anxiety associated with either real or anticipated interaction with people from different cultural or*

⁶⁰ Notre traduction comme suit : « Les méta-stéréotypes peuvent être définis comme les stéréotypes qu'une personne pense qu'un groupe extérieur a sur son propre groupe. »

ethnic groups. »⁶¹ (Neuliep & McCroskey, 1997, cité par Matera & Catania, 2021, p.290). Lorsque les étudiants chinois, qui ont des méta-stéréotypes négatifs, pensent que les étudiants français les considèrent comme un fardeau, cela peut facilement engendrer de l'anxiété quand ces mêmes étudiants chinois coopèrent avec eux, et les amener à se taire ou à ne pas pouvoir ni vouloir s'intégrer dans la discussion, réduisant de la sorte pour eux l'apport bénéfique d'un tel apprentissage.

Enfin, rappelons quand même ici que l'apprentissage coopératif interculturel est une bonne opportunité pour la personne qui s'y engage. Elle y trouvera l'ouverture d'esprit, le plaisir de partager, d'échanger des informations, de se confronter à d'autres modes de pensée, de nouvelles cultures et de nouveaux regards sur le monde. Et elle sera plus attentive à la signification des choses qu'à la forme pour les dire, ce qui est une autre caractéristique importante de cet apprentissage.

5.2. Effet de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagières

Les compétences communicatives langagières se composent de ces cinq composantes que sont les compétences générales, la dimension affective, la dimension cognitive, la volonté de communication et de conscience interculturelle, et le sentiment communicatif.

Dans les compétences générales nous trouvons la capacité d'écouter, de lire, d'écrire, de prendre part à une conversation, de s'exprimer oralement de façon fluide. De nombreux facteurs peuvent influencer sur les compétences générales d'un étudiant, tels que la durée des études, le comportement en classe, etc. Lorsqu'on laissait aux étudiants le choix des membres de leur groupe et que la durée de l'apprentissage coopératif était inférieure à la moitié de la durée du cours, les compétences générales des étudiants étaient relativement élevées. Ces compétences étaient plus grandes lorsqu'ils s'engageaient dans un apprentissage coopératif interculturel avec des étudiants français, après avoir travaillé séparément.

Les entretiens nous ont permis de constater que certains étudiants pensaient que dans l'apprentissage coopératif interculturel, les membres de leur groupe pouvaient les aider à

⁶¹ Notre traduction comme suit : « L'appréhension de la communication interculturelle, qui se réfère à la peur ou à l'anxiété associée à l'interaction réelle ou anticipée avec des personnes appartenant à des groupes culturels ou ethniques différents. »

corriger leurs fautes de français et à augmenter leur champ lexical, mais d'autres étudiants pensaient que l'apprentissage coopératif interculturel n'améliorait pas leurs compétences linguistiques et que cet apprentissage avait un effet plus significatif sur l'amélioration de leurs compétences en communication interculturelle.

La dimension affective de compétence porte sur le fait qu'un étudiant puisse se sentir stressé, intimidé, anxieux ou, au contraire, plus confiant, en fonction des étudiants avec qui ils communiquent. En analysant les données du questionnaire, nous avons constaté que les étudiants capables de prendre une part active aux discussions de groupe étaient aussi ceux qui étaient les plus confiants dans la dimension affective.

Les étudiants étrangers, qui sont dans l'apprentissage coopératif interculturel, ont un comportement beaucoup plus ouvert et positif, et voient un intérêt beaucoup plus grand dans ce processus, que ceux qui ne coopèrent qu'avec leurs compatriotes.

Ceux qui travaillent régulièrement avec des étudiants français sont moins inquiets de ne pas tout comprendre de la discussion, et voient plutôt le côté ludique de leurs échanges. Ils craignent moins de commettre des fautes de français, et ont le sentiment d'être écoutés avec plus d'attention.

Les étudiants qui travaillent régulièrement avec des étudiants non-francophones sont plus intéressés par l'apprentissage de la langue française, moins intimidés lorsqu'ils interagissent avec eux, et moins stressés lorsqu'ils parlent en classe devant tous les étudiants, même s'ils ne maîtrisent pas bien la langue française.

L'analyse des entretiens et des observations faites en cours a conduit à la conclusion que l'apprentissage coopératif interculturel permet aux étudiants de s'encourager et de s'entraider, stimule leur motivation et les rend plus à l'aise. Nous avons cependant constaté que dans l'apprentissage coopératif interculturel, certains étudiants avaient été écartés des discussions ou avaient été interrompus dans leur propos lorsque l'intervalle des niveaux de compétences des membres du groupe et/ou l'effectif du groupe étaient trop grands.

La dimension cognitive comprend la connaissance de la civilisation, de la culture et de l'histoire françaises ainsi que la maîtrise des expressions françaises. Nous avons remarqué que les étudiants, qui travaillaient souvent avec des étudiants français, se distinguaient dans cette dimension, alors que l'inverse se voyait chez les étudiants qui coopéraient souvent avec leurs

compatriotes. La dimension cognitive des étudiants étaient plus élevées lorsqu'ils étaient engagés dans un apprentissage coopératif interculturel avec des étudiants français, après avoir travaillé séparément. L'analyse des données issues des entretiens nous a permis de constater que les étudiants pensaient que l'apprentissage coopératif interculturel était un partage de points de vue, d'idées, d'enrichissement de connaissances autant générales que linguistiques, ainsi qu'une meilleure connaissance des autres cultures, et donc ne pourrait que leur être bénéfique.

Lors des observations en classe, nous avons également pu constater que, dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel, les étudiants s'entraidaient, s'autorisaient à corriger les accents, les fautes de français de leurs condisciples, utilisaient les connaissances qu'ils avaient de leur propre culture pour leur expliquer des mots ou des expressions.

Le sentiment communicatif est celui que les étudiants éprouvent envers eux-mêmes et envers les autres lorsqu'ils communiquent. Par exemple, lorsque l'étudiant est content de voir que ses camarades du groupe l'écoutent avec attention. Ce sentiment est lié à la confiance en soi et à l'intérêt porté à l'apprentissage de la langue française. Ce sentiment se mesure mieux dans les situations suivantes. Lorsque l'enseignant laisse toute liberté à ses étudiants pour former les groupes, lorsque les étudiants coopèrent avec les étudiants français après avoir travaillé séparément, lorsque les étudiants prennent la parole spontanément lors d'une discussion de groupe. Durant nos observations, nous avons de même constaté que, dans les binômes, les étudiants s'écoutaient volontiers l'un l'autre et se conseillaient si nécessaire. En revanche, dans les groupes de trois ou quatre personnes, les interruptions étaient fréquentes ou alors la discussion devenait inaudible et chaotique. Les étudiants, que l'on empêchait de s'exprimer, se décourageaient à s'investir à nouveau dans la discussion et voyaient leur sentiment communicatif très affecté.

La volonté de communication et de conscience interculturelle fait référence à la volonté des étudiants de s'engager dans une communication interculturelle, à leur conscience d'identifier des cultures différentes et à leur capacité à juger objectivement les différences culturelles. Les étudiants, qui préféraient travailler avec d'autres étudiants et qui apprenaient la langue française par intérêt propre, montraient beaucoup de cette volonté. Nous avons constaté que la volonté de communication et de conscience interculturelle était plus forte, non

seulement chez les étudiants qui travaillaient régulièrement en coopération avec des étudiants non-francophones, mais également chez ceux qui étaient capables de prendre la parole spontanément au sein d'un groupe. Nos observations des cours nous ont aussi permis de remarquer que les discussions ou le partage de connaissances sur la culture, la langue, etc., étaient plus susceptibles de se produire dans des groupes composés de trois personnes, tel le groupe 16, ou de quatre personnes, tels les groupes 9 et 11.

En outre, les analyses des données du questionnaire ont révélé que les performances des étudiants en classe et leur autonomie dans l'apprentissage de la langue française étaient étroitement liées à toutes les composantes mentionnées au début. Les étudiants, qui effectuent l'apprentissage coopératif interculturel, sont plus autonomes dans l'apprentissage de la langue française. Leur niveau en langue française, leur intérêt pour les sujets des cours, le contexte culturel et éducatif et le rôle de l'enseignant sont quelques-uns des facteurs qui influencent leurs performances. Que doivent alors faire les étudiants pour optimiser l'efficacité de l'apprentissage coopératif interculturel et améliorer, par voie de conséquence, leurs compétences communicatives langagières en langue française ?

5.3. Problèmes et difficultés rencontrés par les étudiants dans l'apprentissage coopératif interculturel

Nos analyses précédentes nous incitent à dire que l'apprentissage coopératif interculturel peut accroître l'intérêt des étudiants pour ce type d'apprentissage, baisser leur appréhension à parler en langue française, améliorer leur compréhension pour d'autres cultures, leurs connaissances sur elles, développer leur esprit critique, et ainsi améliorer leurs compétences en acquis professionnels, conscience de coopération, etc. Cet apprentissage est en mesure d'aider à créer une ambiance conviviale dans le travail en classe, de permettre des relations positives et amicales, une bonne entente et des interactions fructueuses entre enseignant-étudiants et étudiants-étudiants. En même temps, il peut apporter aux étudiants l'expérience nécessaire pour bien communiquer entre eux dans un cadre interculturel, aider les étudiants étrangers à bien s'intégrer par la communication et s'adapter à toutes nouvelles situations, leur permettre d'approfondir leur compréhension mutuelle, de manière à ce qu'ils soient bien préparés à l'entrée dans la vie active, la société et à leurs futures professions, et

qu'ils puissent se réaliser dans le travail et les projets. L'apprentissage coopératif interculturel permet également aux étudiants d'affermir leur savoir, en particulier en langue française, afin qu'ils puissent accroître leurs opportunités à s'exprimer et à se former, tout en confortant leur confiance en eux. Dans ce processus, via les interactions, le partage et la communication, il bonifie l'ouverture d'esprit, développe le goût aux échanges et enrichit les relations humaines (en termes d'aspects affectifs, d'aspects cognitifs, de volonté communicative et de conscience interculturelle, de synthèse linguistique et de sentiments communicatifs) par le brassage des cultures.

L'efficacité d'un tel apprentissage basé sur l'interculturalité et la coopération, et la résolution des problèmes et des difficultés inhérents à cette méthode, ne peut résulter sans les efforts autant des étudiants que des enseignants. Examinons, dans cette section, de quelle façon les enseignants et les étudiants devraient se comporter dans l'apprentissage coopératif interculturel afin d'en améliorer l'efficacité, et résumons les difficultés, les problèmes psychologique et autres obstacles que pourraient rencontrer les étudiants dans ce cadre-là.

Nos entretiens ont mis la lumière sur la perception qu'avaient les étudiants de l'apprentissage coopératif interculturel et sur leurs attentes. Leurs réponses montraient qu'ils estimaient que cet apprentissage gagnerait en efficacité si ses objectifs étaient plus clairs, les relations entre les membres du groupe plus amicales, si chacun pouvait participer, à son niveau, au travail de groupe et exprimer librement ses opinions, s'il y avait un leader dans le groupe, que le groupe était plutôt en effectif restreint et que les tâches étaient plus équitablement réparties en son sein.

L'analyse de leurs réponses nous a également permis d'identifier les difficultés rencontrées par eux dans leurs propres groupes, et d'observer certains problèmes et incidents apparus dans leur travail en commun. Des exemples. Certains, dans leur groupe, ne travaillaient pas suffisamment. Le cours et/ou la mission attribuée n'étaient pas intéressants (analyse du questionnaire). Il existait un déséquilibre en termes de communication, de compétences, et des désaccords au sein du groupe. Certains membres de groupe étaient ignorés ou ne s'impliquaient pas dans les discussions à cause de leur niveau trop bas en langue française et/ou d'un défaut d'avis ou de points de vue personnels à donner sur des points soulevés dans les débats. Ces écarts de niveau, dans un tel contexte culturel et éducatif, sont des freins à toute forme de

communication et ont pour conséquences des ambiguïtés, des confusions voire des disputes qui peuvent entraver le bon déroulement de l'apprentissage (analyse par entretiens).

D'après nos observations, dans un binôme, si l'un des deux membres n'est pas en mesure de participer activement à la discussion, cela risque fortement de conduire à l'échec de leur association. De même, lorsque les deux campent chacun sur leurs positions, sans faire la moindre concession, le rythme de la discussion dans le binôme risque de ne plus évoluer ou tout simplement de s'arrêter. Pour relancer les échanges, les deux ont toujours la possibilité, s'ils le veulent bien sûr, soit de demander directement de l'aide à l'enseignant, soit d'engager des discussions inter-groupales pour clarifier une information ou valider une réponse. Dans un groupe de trois ou quatre personnes, le problème est autre. En effet, dans ce cas de figure, au vu du nombre de participants, la discussion risque de s'éloigner trop vite du sujet, ou de tomber dans un bourdonnement inaudible, quand plusieurs se mettent à parler en même temps, ou risque de perdre en sérénité lorsque la parole est trop souvent coupée, empêchant ainsi le locuteur d'aller au bout de sa pensée.

Les entretiens et les observations en classe nous ont permis de constater que lorsque les compétences linguistiques des étudiants d'un groupe étaient trop inégales, une série de faits se produisait. Les étudiants de niveau faible en langue française étaient souvent ignorés ou exclus, alors que les étudiants de bon niveau menaient sans peine les discussions et savaient les canaliser. Les étudiants les plus faibles perdaient rapidement toute confiance en eux, tenaient des propos hésitants et indécis et appréhendaient de s'exprimer. Dans les groupes composés d'étudiants non-francophones, nous avons également constaté de mauvaises interprétations du sujet, des méprises, des hors-sujets, etc.

En nous basant sur nos recherches, nous avons regroupé les phénomènes et les caractéristiques psychologiques susceptibles de se produire dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel :

-- Timidité : Bien que certains étudiants aient toutes les capacités pour intervenir activement dans le groupe et penser par eux-mêmes, et qu'ils attachent une grande importance à vouloir apporter leurs connaissances aux discussions, en raison de leur introversion, de leur manque de confiance en eux, de leur doute et sous l'influence d'un héritage éducatif, ils redoutent de faire des erreurs et les moqueries de leurs camarades, ou craignent de les

indisposer par des propos trop insignifiants, ou ne veulent tout simplement pas retarder l'avancement de la discussion. Ceux-là ont tendance à devenir anxieux et stressés devant les autres. Bien qu'ils aient souvent des choses intéressantes à dire, leur retenue les prive de bonnes occasions de se mettre en avant.

-- Groupement : Cela se produit non seulement dans le cadre de l'apprentissage coopératif interculturel avec des Français et des francophones, mais aussi avec des étudiants non-francophones. Certains étudiants aiment se regrouper en raison de similitudes culturelles et/ou linguistiques. Cette situation isole ainsi le groupe des étudiants issus de milieux culturels autres, et ce phénomène de regroupement va porter le groupe à ne plus communiquer que dans la langue maternelle de ses membres (par exemple, en langue française, chinois, espagnol, etc.), ce qui, en soi, est une mauvaise chose pour qui est venu ici apprendre la langue française.

-- Garder le silence : Étant donné que nous explorons l'apprentissage coopératif interculturel entre adultes, cela ne signifie pas seulement que le silence a remplacé les discussions dans le groupe, mais signifie aussi que certains de ses membres vont ne rien dire et n'exprimeront pas de front leur désaccord afin de ne pas dégrader la relation qu'ils ont avec les autres membres si les propos, qu'ils tiennent, allaient à l'encontre de la pensée de ces derniers. Lorsqu'ils sont mécontents de ce qu'avancent leurs camarades dans la discussion, ils préfèrent laisser courir.

--Farouche ou egocentrique : Il s'agit là de quatre situations. Tout d'abord, certains étudiants n'aiment pas travailler avec les autres. Ils préfèrent travailler seuls. Ensuite, dans un groupe, certains membres ne travaillent pas suffisamment. Ils n'ont aucune réflexion profonde, n'analysent rien et acquiescent aveuglément aux opinions des autres membres. Ils sont relativement indifférents, souvent oisifs et remettent toujours à demain. Puis, certains étudiants plus avancés sont réticents à s'engager dans la coopération, estimant que celle-ci est un frein à leurs progrès. Ils ont tendance à monopoliser la parole et à mener les débats dans le groupe, privant de la sorte et dans une certaine mesure, leurs camarades d'un droit à progresser. Enfin, l'enquête nous a donné l'occasion de constater que dans certains groupes, en particulier ceux composés d'étudiants français et étrangers, les tâches d'apprentissage étaient souvent accomplies par les étudiants français afin qu'elles puissent être rapidement exécutées et, par ce faire, afin d'éviter tout problème de communication. Les étudiants étrangers n'ont alors aucun

sentiment de participer à la réalisation du travail supposé devoir être fait en commun, et se trouvent, de la sorte, en dehors du processus d'apprentissage coopératif, ce qui ne permet pas d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de développement, et constitue donc un échec de l'apprentissage coopératif interculturel.

Ces phénomènes socio-affectifs et psychologiques peuvent plus ou moins refléter un manque de compétences en matière de communication et de collaboration, en particulier de compétences en matière de communication interculturelle, de sensibilisation à la coopération entre les membres du groupe, et un manque de connaissances sur la manière dont l'apprentissage coopératif interculturel doit être mené.

5.4. Réflexion sur l'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage coopératif interculturel

En parcourant la littérature, la théorie du *Modèle à six miroirs* mentionnée par Rachel Hertz-Lazarowitz, spécialiste en éducation et en psychologie sociale, dans un article paru en 2009, nous a donné à réfléchir aux six dimensions que sont l'organisation de la classe, la structure des tâches d'apprentissage, le comportement lors de l'enseignement, la communication enseignant-élèves, le comportement académique des élèves, les comportements sociaux des élèves, qui ont été mis en évidence dans la classe d'apprentissage coopératif, et d'après lesquelles nous allons suggérer des résolutions sous trois aspects, à savoir les établissements, les enseignants et les étudiants de sorte que l'apprentissage coopératif interculturel puisse atteindre ses objectifs qui passent par la résolution des problèmes et l'amélioration de son efficacité (Khalil et al., 2009).

5.4.1. Regard succinct sur les établissements dédiés à l'éducation et à la formation

Intéressons-nous aux établissements scolaires qui désignent, d'une part, les établissements dans le pays d'origine de l'étudiant inscrit dans un programme d'échange et, d'autre part, les établissements situés dans le pays de destination, en l'occurrence ici la France, où l'étudiant étranger est venu étudier. En ce qui concerne les premiers établissements, nous pensons que les instituts devraient proposer des cours non seulement pour apprendre la langue cible mais aussi pour développer la conscience interculturelle et les compétences de communication interculturelle des étudiants avant qu'ils ne partent à l'étranger, afin de les

sensibiliser à d'autres cultures et formes d'apprentissage, de les encourager à identifier les différentes cultures, à comprendre leurs propres valeurs, à réinterpréter leurs propres cultures, à se débarrasser des préjugés, à s'entendre avec différents autres groupes sociaux et à garder l'esprit ouvert. Les établissements français, par exemple les universités ou les centres linguistiques, devrait, d'une part, concevoir les programmes et organiser les cours de façon différente de ce qui se fait ailleurs afin d'offrir aux étudiants étrangers davantage de possibilités d'intégration dans leur nouvel environnement socioculturel, et devrait, d'autre part, communiquer activement avec les enseignants afin d'attribuer de petits effectifs aux classes lorsque le cours nécessite d'engager un apprentissage coopératif, et de rendre le mobilier des salles transportable pour faciliter la communication entre les étudiants.

5.4.2. Rôles joués par l'enseignant

Parlons de l'enseignant. Nous analyserons ce qu'il doit faire dans la classe professionnelle et dans la classe de langue afin d'optimiser l'efficacité de l'apprentissage coopératif interculturel. En particulier dans la classe de langue où est primordiale l'amélioration des compétences en communication des étudiants. Le rôle de l'enseignant doit être clair et bien défini en soulignant que les étudiants participent en tant qu'acteurs à ce processus. Nous sommes d'avis que les enseignants, aussi bien dans les classes professionnelles que dans les classes de langue, ont à tenir les fonctions suivantes. Un rôle de conseiller qui supervise le travail et oriente les débats. Un rôle d'accompagnateur qui apporte un soutien psychologique et crée une bonne ambiance de travail. Un rôle de stimulateur qui encourage, discute, pousse ses étudiants à réfléchir par eux-mêmes. Un rôle d'organisateur, de mobilisateur, en cas d'absence de leader dans un groupe. Il peut alors aider, de façon appropriée et opportune, le groupe à fixer des objectifs, et mobiliser l'enthousiasme des membres en leur donnant des pistes à suivre (Damini, 2014, p.198-199). Pour cela, il faut que les enseignants se remettent en question, revoient leur conscience interculturelle, comprennent pleinement, en théorie comme en pratique, ce que l'on entend par compétences en communication interculturelle et soient en mesure de trouver rapidement les causes des problèmes et des conflits pouvant survenir entre les membres d'un groupe pour pouvoir les résoudre. Il serait

bon qu'ils puissent consolider leur formation en participant à des expériences identiques dans d'autres pays.

5.4.2.1. Période préparatoire : Favoriser les compétences de communication interculturelle des étudiants et s'efforcer de créer un tiers-espace

Le travail préalable que les enseignants ont à faire avant toute mise en œuvre de l'apprentissage coopératif interculturel est très important. Ce travail comprend la mise en forme de l'aide à apporter aux étudiants afin qu'ils puissent bien maîtriser toutes les stratégies concernant la communication interculturelle, la sélection du contenu des cours, la programmation et le contrôle de chaque séquence, et la constitution des groupes.

Contrairement à l'apprentissage coopératif entre élèves du primaire et du secondaire, l'apprentissage coopératif entre adultes est relativement plus libre, mais la répartition des tâches dans les groupes n'est pas bien claire. Vu que les acteurs d'un groupe ont des origines culturelles et des niveaux d'éducation, d'expériences, de connaissances et de français différents, de l'incompréhension, des désaccords, de mauvaises interprétations, des comportements irrespectueux surviennent souvent lors d'échanges vifs, comme se couper la parole, montrer de l'impatience, de l'agacement, etc. Les enseignants devraient apprendre à leurs étudiants les bases pour arriver à des débats sereins, leur montrer comment maîtriser sa parole et son comportement dans le respect des autres, comment être à l'écoute des autres et pourquoi il est important d'accepter les différences d'approche et d'analyse d'un point soulevé lors d'une discussion.

Dans les classes constituées d'étudiants étrangers, apprentissage coopératif et communication interculturelle sont inextricablement liés et sont complémentaires, l'un cherchant dans l'autre ce qui lui manque pour gagner en efficacité. Généralement, dans une classe d'étudiants qui privilégie la communication, l'objectif de l'apprentissage est d'en améliorer les compétences. Autrement dit, ces derniers sont immergés dans des scénarios de la vie réelle. Ils sont capables de s'exprimer couramment de manière significative et d'utiliser la langue de manière efficace (Brown, 2007, p.214).

Dans une classe utilisant l'apprentissage coopératif interculturel, les étudiants doivent parler entre eux, et ce n'est donc pas seulement leurs compétences linguistiques qui sont

développées dans ce processus, mais aussi leurs compétences culturelles, leurs capacités d'interprétation, leurs capacités d'intercompréhension (Groux & Barthélémy, 2016, p.26, p.48).

Le processus qui permet aux étudiants, dans une classe de langue, de communiquer entre eux en langue française, d'échanger des points de vue, des idées, de montrer ses sentiments et d'avoir un impact sur les autres, est une chose à laquelle les enseignants doivent prêter attention.

Une classe qui utilise l'apprentissage coopératif interculturel est également une classe de communication. Les enseignants doivent donc permettre aux étudiants d'intervenir et de réagir sans emportement dans les discussions et dans une atmosphère sereine, les pousser à profiter de leurs acquis pour faire avancer la réflexion et les débats, de s'appuyer sur leurs expériences d'apprentissage pour renforcer leurs compétences en communication interculturelle et ce, en interagissant avec leurs condisciples ainsi qu'avec leur enseignant.

Les enseignants doivent sensibiliser les étudiants à l'universalité aux différences culturelles et à leur impact sur la communication interculturelle. Ils doivent mobiliser les étudiants et leur faire prendre conscience de la pertinence d'un tiers espace entre eux et les autres, leur montrer qu'une attitude ouverte et tolérante dans les débats sont à même de résoudre les conflits au sein du groupe.

Dans nos analyses faites d'après nos observations de cours, nous avons rapporté des exemples montrant l'enseignant interroger, en classe de langue, des étudiants non-francophones sur un sujet particulier relatif à leur pays d'origine tel que le salaire minimum, le seuil de pauvreté, etc.

En triant similitudes et différences entre les informations tirées de leur propre culture et celles tirées des autres, l'enseignant et les étudiants négocient et construisent ensemble un tiers-espace en compilant les informations éparses afin d'obtenir des informations souhaitées et régénérées. Prenons ici l'exemple du cours de thème-version de la classe de L3 que nous connaissons. Lorsque le débat s'est porté sur la structure familiale, l'enseignante a commencé par demander, aux étudiants chinois et français, de réfléchir aux aspects du sujet et aux mots impliqués comme les noms des membres de la famille, les relations familiales, la famille recomposée, les relations parents-enfants, le chef de famille, l'argent du foyer, etc., puis elle a laissé les étudiants présenter brièvement une vue d'ensemble de la famille en Chine et dans les

pays occidentaux via une discussion de groupe interculturel, qui a fait ressortir des points communs comme l'affection et le respect dus aux parents et aux anciens, par conséquent de quoi construire un tiers-espace.

5.4.2.2. Période préparatoire : Sélection du matériel et du contenu pédagogiques

L'apprentissage coopératif interculturel n'est pas une panacée. Il est important de réaliser que tous les problèmes et toutes les tâches ne se prêtent pas à ce type d'apprentissage. Il convient, par conséquent, d'accorder une attention toute particulière à la cohérence du contenu du cours et à la clarté des instructions relatives à l'attribution des tâches. Soit ajuster le contenu du cours, à tout moment, en fonction de la compréhension et de la capacité des étudiants, de manière à ne pas affecter le rythme de l'enseignement, pour atteindre l'objectif de l'apprentissage coopératif interculturel. Nous attendons des enseignants qu'ils fassent de leur mieux pour relier le contenu des programmes et le travail demandé aux réalités de la vie, pour stimuler l'intérêt, l'enthousiasme, l'initiative et la créativité des étudiants. Autrement dit, ces tâches données aux étudiants devront être exploratoires, mériter d'être discutées et pouvoir stimuler leur réflexion.

En ce qui concerne la difficulté des cours et des tâches d'apprentissage, nous préférons nous référer à l'expérience du CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) de Grenoble qui a entrepris une étude dans une classe hétérogène (multi-niveau et multi-langue) avec des étudiants de différents pays et de différents niveaux en langue française. Cette étude visait à comparer trois scénarios entre eux :

1) Fournir les mêmes documents d'enseignement et les mêmes instructions à tous les étudiants

2) Choisir un manuel (support) pour les étudiants ayant un niveau de base, rendre les tâches d'enseignement plus difficiles et modifier les instructions d'enseignement pour les transmettre aux étudiants ayant un niveau de compétence élevé

3) Choisir la version originale du manuel, qui est acceptable pour les étudiants ayant un niveau de compétence élevé, puis simplifier les tâches d'enseignement, et donner plus de conseils et d'aide aux étudiants ayant un faible niveau de compétence.

La comparaison a permis de conclure que fournir les mêmes documents d'enseignement et les mêmes instructions à tous les étudiants pouvait rendre cet enseignement plus accessible aux étudiants ayant différents niveaux et les enseignants plus à l'aise dans l'orientation de leur enseignement (Ouvrard & Da Silva Akborisova, 2018). Nous pensons de même que, dans une classe soumise à un apprentissage coopératif interculturel, l'enseignant doit prendre en compte les besoins de tous les étudiants, et ne doit pas choisir le contenu des leçons ni leur assigner des tâches trop difficiles.

5.4.2.3. Période préparatoire : Regroupement (attribution des étudiants aux groupes)

La différence entre les adultes et les élèves du primaire et du secondaire, qui participent à l'apprentissage coopératif interculturel, se voit également dans le fait que, dans le primaire et le secondaire, cet apprentissage est généralement organisé de manière plus spécifique par l'enseignant qui, en plus de rassembler les élèves par groupes, demandera également aux membres des groupes de se répartir le travail de façon précise (enregistreurs, organisateurs, superviseurs, etc.). Cependant, contrairement au primaire et au secondaire, il est souvent difficile pour les enseignants, au début du semestre, dans l'apprentissage coopératif entre adultes, d'avoir une bonne connaissance de la personnalité de chaque étudiant, de leurs passe-temps, de leurs intérêts, etc.

Les groupes dans l'apprentissage coopératif interculturel sont particuliers dans le sens qu'au début du semestre, les étudiants ne se connaissent pas. Les étudiants étrangers risquent donc de se sentir seuls, désorientés avec, dans leur tête, des stéréotypes ou des méta-stéréotypes envers les Français. Le processus visant à aider les étudiants à se rapprocher les uns des autres, à se familiariser, à se comprendre, est, à ce moment-là, important. Et il est encore plus important, pour l'enseignant, de bien gérer les regroupements lors de la formation des groupes, de prêter attention aux performances des étudiants étrangers dans leur groupe, ainsi qu'à leurs émotions et à leurs interactions avec les autres.

Certes, les enseignants affirment également que les groupes hétérogènes sont plus productifs en termes de résultats cognitifs (Damini, 2014, p.201). Cependant, il leur faut également tenir compte des capacités d'apprentissage de leurs étudiants, de leurs traits de personnalité et de leurs attitudes à leur égard. Les différences de niveau entre les membres d'un

même groupe ne doivent pas être trop grandes, donc niveaux très proches ou identiques. Le choix peut être laissé entre une combinaison de regroupements faits librement par les étudiants et des regroupements imposés faits sous l'autorité de l'enseignant. Face à de possibles problèmes liés aux regroupements libres, l'enseignant pourra toujours intervenir, mais de façon positive. Et il aidera les « étudiants étrangers isolés » à s'intégrer dans un groupe et usera de son autorité bienveillante pour lever d'éventuels obstacles pouvant nuire aux relations humaines et sociales. Tout enseignant se doit de bien contrôler la taille des groupes. Les étudiants réservés et effacés seront placés dans de petits groupes bien choisis pour qu'ils puissent s'y révéler.

5.4.2.4. Période préparatoire : Contrôler la durée de l'apprentissage coopératif interculturel pour donner aux étudiants le temps nécessaire à une réflexion indépendante

Les enseignants prendront des dispositions appropriées pour toute la durée de l'apprentissage coopératif interculturel. Les tâches seront bien conçues, les objectifs de l'apprentissage clairement définis.

Marie-Dominique Marcan a commencé par analyser les limites du collectif en menant des observations littéraires en classe (23 leçons). Dans sa classe de 15 élèves, seuls 6 ont pris l'initiative de parler. Certains élèves ont eu besoin d'un peu plus de temps pour réfléchir avant de répondre à une question, et avant de pouvoir le faire, ils ont été devancés par d'autres élèves. Certains élèves ont lu le texte comme s'il venait de le découvrir la première fois et n'en ont pas compris le sens (Marie-Dominique Marcan, dans Ouvrard & Da Silva Akborisova, 2018).

Cela nous conduit à dire qu'avant de s'engager dans l'apprentissage coopératif interculturel, les étudiants doivent être amenés à réfléchir, à s'interroger, à trouver les réponses par eux-mêmes, puis à discuter avec leurs camarades du groupe et à échanger leurs points de vue. Soulignons qu'un apprentissage coopératif efficace ne peut se construire que sur la base d'un apprentissage indépendant.

5.4.2.5. Période d'exécution de l'apprentissage coopératif interculturel

L'apprentissage coopératif interculturel prend diverses formes, y compris à court terme (discussions de groupe, jeux de rôle, etc.) et à long terme (élaboration de plans, de projets, etc.). Les enseignants sont là pour contrôler le temps et le rythme de l'apprentissage, et pour procéder

à des ajustements en fonction de la situation réelle, tout en donnant aux étudiants du temps pour se concentrer et analyser sur la base d'une réflexion indépendante. Plus précisément, les enseignants seront très attentifs au processus d'apprentissage, prêteront attention aux attitudes des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage, ajusteront les tâches d'un ou de plusieurs groupes si nécessaire et donneront aux étudiants assez de temps pour échanger.

Les enseignants circuleront dans la classe et observeront le bon déroulement de l'apprentissage (état des étudiants), respecteront leurs droit à les interroger, tiendront compte de leurs points de vue et de leurs questions, seront prêts à écouter leurs différentes positions et communiqueront avec eux.

La fonction de superviseur de l'enseignant est nécessaire pour s'assurer que ses étudiants sont en mesure de participer activement aux discussions et que le travail dans chaque groupe a été bien réparti, et aussi pour les guider le cas échéant. Les étudiants sont guidés et instruits en temps utile, l'enseignant peut les aider en les interrogeant et en les poussant à la réflexion. Plus précisément, l'enseignant peut suggérer, donner des conseils et encourager ses étudiants afin de renforcer leur confiance en eux. Notons que certains d'entre eux, en général ceux qui ont un niveau faible en langue française, peuvent par réserve ou timidité craindre de communiquer avec lui, soit parce qu'il s'agit d'un trait de leur caractère, soit parce qu'ils souffrent de problèmes psychologiques. Nous préconisons donc que l'enseignant traite ces étudiants-là de façon toute particulière, et qu'il ne les interrompe pas lorsqu'il les sent capables de suivre une discussion et de participer aux débats dans leur groupe.

En ce qui concerne l'apprentissage coopératif interculturel à court terme, lorsque la discussion dans un groupe stagne, l'enseignant peut la relancer en dialoguant avec ses membres. Par exemple, l'enseignant peut poser une question puis écouter la réponse d'un membre, puis demander aux autres membres de compléter la réponse. Cette façon de procéder peut ouvrir l'esprit de l'étudiant dont le niveau en langue française est bas, et donner indirectement à ses camarades de groupe la possibilité de l'aider à comprendre, en utilisant cet avantage que donne toute discussion.

Pour les étudiants de niveau élevé en langue française, les enseignants les pousseront à continuer leurs efforts pour qu'ils ne se contentent pas de leur niveau qu'ils pourraient juger, à tort, suffisant. Par exemple, les enseignants ne peuvent attendre que des informations générales

des étudiants en difficulté et, si besoin est, ils demanderont un complément d'information ou des détails précis aux étudiants dont les compétences sont plus grandes. Dans les groupes composés de plusieurs étudiants, lorsque la discussion devient trop animée, l'enseignant doit venir assagir les étudiants qui s'emporent, ou les faire revenir au vrai sujet lorsque la discussion s'en écarte trop.

Au cours du processus d'apprentissage coopératif interculturel à long terme, divers problèmes peuvent facilement surgir. Par exemple, un problème de désaccord. Au milieu de la discussion, les membres du groupe ont des points de vue contradictoires sur un point précis et, personne ne voulant céder, veulent dissoudre le groupe. Dans ce cas-là, l'enseignant doit jouer finement de sa science et de son autorité pour les convaincre qu'on peut travailler en bonne intelligence, même dans un groupe hétérogène, qu'il est tout à fait normal de ne pas être d'accord sur tout, mais que cela n'empêche en rien d'être tolérant et de respecter l'opinion de chacun. Il doit garder un œil sur les progrès faits par le groupe dans la réalisation de leur projet, et aider les groupes, dont les résultats sont médiocres, à en analyser les raisons et à y apporter des améliorations.

En outre, nous suggérons que, dans les classes comptant un grand nombre d'étudiants étrangers, l'enseignant consacre un certain temps, au début du semestre et avant le début de l'apprentissage coopératif interculturel, à faire comprendre aux étudiants son importance et ses enjeux, à leur permettre de se familiariser et d'interagir au moyen de jeux, afin d'éliminer d'éventuelles barrières culturelles et sociétales.

Pour mémoire, voilà la relation d'une expérience menée dans une classe, au cours de l'année scolaire 2021/22. Chaque étudiant avait été invité à se présenter, lors du premier cours, par le biais d'une discussion de groupe, puis en classe. L'importance de l'apprentissage coopératif leur avait été expliqué à la lumière de nouvelles théories et de résultats de recherches. Conjointement avec le questionnaire du test de personnalité MBTI, nous avons discuté avec eux de la manière dont, avec des traits de personnalité aussi différents, ils pouvaient se comporter dans l'apprentissage coopératif interculturel, des points forts qu'ils y montreraient, des problèmes qu'ils y rencontreraient, de la façon qu'ils auraient de gérer les problèmes auxquels ils pourraient être confrontés, etc. Constat a été fait que les étudiants de cette année-là préféraient travailler en groupe, ne se plaignaient pas des membres de leur groupe, ne

voulaient pas interrompre leur coopération en milieu d'année, et étaient capables d'accomplir avec succès les tâches assignées. Leur comportement d'étudiants actifs et déterminés était alors totalement différent de celui des étudiants des autres années.

5.4.3. Rôles joués par l'étudiant

Fred Dervin (2007) et Élisabeth Murphy-Lejeune (2000) ont proposé trois méthodes d'apprentissage interculturel qui donnent une place importante à l'observation, la participation et la communication (Le Callonnec, 2021). L'analyse des entretiens nous a permis de constater que les étudiants suivent un processus similaire quand ils sont en apprentissage coopératif interculturel.

Pour de nombreux étudiants étrangers (russes, chinois, etc.), ce type de dispositif d'apprentissage ne leur est pas familier. Dans leur pays d'origine, il existe peu d'approches pédagogiques allant dans le sens d'un tel apprentissage. La conséquence est qu'en France, ces étudiants sont obligés d'abord d'observer puis de comprendre, avant toute autre chose, le fonctionnement et la finalité de cette nouvelle forme d'apprentissage, pour pouvoir ensuite s'y intégrer et s'accomplir. Certains réussissent à s'adapter dès le début en prenant rapidement conscience de l'efficacité de la méthode et, après un certain temps et progressivement, en tirant de précieux avantages, en s'investissant dans les discussions, en participant aux débats, en apportant leurs points de vue, en s'impliquant dans toutes les tâches demandées, en soignant leurs relations avec les autres étudiants, et même en devenant leaders ou organisateurs dans leur groupe de travail et de réflexion.

Rappelons que l'apprentissage coopératif interculturel combine participation, communication et entrecroisement de cultures, et que les étudiants doivent mettre en exergue leur sociabilité dans le cas de travaux faits en groupe, et montrer leur envie de prendre activement part à toutes les discussions.

Cela suppose, tout d'abord, que les étudiants puissent avoir les compétences requises et puissent maîtriser les méthodes de la communication interculturelle, qu'ils soient curieux et intéressés, qu'ils aient une ouverture d'esprit et une attitude positive face à ce type d'apprentissage, et qu'ils soient motivés et proactifs, en évitant les différends inutiles et en gardant les yeux fixés sur l'objectif qu'il faudra atteindre ensemble.

Les apprenants ont besoin de communiquer sur des sujets concrets. Pour cela, ils vont passer par différentes procédures d'échanges d'informations à l'aide de symboles verbaux et non verbaux. Ils vont s'engager dans des activités cognitives telles que l'écoute, l'analyse, l'interprétation, le débat, etc., et fournir des feed-back constructifs à leurs condisciples.

Ensuite, l'apprentissage coopératif interculturel représente le travail en groupe. Dans les groupes, chaque étudiant, en tant que membre, sera responsable non seulement de son propre apprentissage, mais aussi de celui de ses camarades. À partir d'une répartition du travail, ils s'entraideront à accomplir ensemble une tâche qui leur aura été assignée, et accepteront d'être évalués à sa réalisation par l'enseignant.

L'apprentissage coopératif interculturel doit reposer sur une réflexion individuelle, ce qui implique que les étudiants doivent bien comprendre ce qui leur est demandé de faire et y réfléchir séparément avant de s'engager dans un débat, en tant que participant actif et non spectateur oisif. Chacun doit alors pouvoir exprimer sereinement ses opinions, de façon claire et précise, en s'appuyant sur ce qu'il a compris de la tâche qu'il aura pu décortiquer auparavant, par exemple, après avoir cherché la définition des mots incompris, le sens d'une question, d'un texte, le contexte du sujet, en résumant, en schématisant, etc.

L'apprentissage coopératif interculturel, à court comme à long terme, exige des étudiants solidarité et participation sur un pied d'égalité, de sorte qu'en cas de problèmes (vocabulaire non compris ou expressions inconnues, etc.), chacun puisse en faire part, sans détour, auprès des autres membres de son groupe (par des discussions intra-groupes), aux membres des autres groupes (par des discussions inter-groupes), ou même à son enseignant, afin qu'il puisse recevoir une réponse immédiate et que le débat dans le groupe puisse se poursuivre.

Dans le cas d'un grand groupe, il serait bon de mettre à sa tête un étudiant organisateur qui sera chargé de distribuer le travail et d'ajuster le rythme de sa progression, afin d'en assurer son bon déroulement. Et tout membre du groupe se doit alors d'écouter avec patience et attention les propos des autres membres, de faire preuve d'esprit critique, mais surtout d'être dans un esprit de respect et de tolérance à l'égard de ce que l'on y dit.

L'apprentissage coopératif interculturel exige, en outre, des étudiants dans les groupes qu'ils soient prompts à venir en aide à un camarade en difficulté. Ceux dont le niveau est

relativement faible, ou ceux qui sont réservés ou en perte de confiance, doivent pouvoir recevoir un soutien et des encouragements, sachant que la réalisation des objectifs du groupe dépend d'un travail solidaire et de l'implication de chacun de ses membres. Lors de l'attribution des tâches, il serait bon que les étudiants puissent choisir leur part du travail en fonction de leur attirance, de leur intérêt et de leurs points forts, mais veillons à ce que la répartition du travail soit équitable. Le rôle de l'organisateur du groupe est donc de superviser et d'organiser le groupe, et d'y gérer la collaboration entre ses membres et l'articulation des différentes parties du travail qui leur ont été données de faire.

Conclusion générale

L'apprentissage coopératif fait l'objet de discussions sans fin et, dans nos recherches, nous avons placé notre étude de l'apprentissage coopératif dans un large contexte afin de pouvoir explorer le plus d'impacts possibles d'un tel apprentissage sur la compétence communicative langagière. Cette étude nous a permis de comprendre tout d'abord la situation à laquelle les étudiants étrangers vivant en France étaient confrontés, les problèmes qu'ils rencontraient dans leur apprentissage de la langue française, leurs performances en classe et leurs façons propres d'apprendre.

Revenons maintenant à notre problématique et à nos hypothèses. Nous basant sur nos données, nous avons constaté que la compétence communicative langagière des étudiants comportait non seulement la compétence générale, la dimension cognitive, la dimension affective, mais passait aussi par les sentiments communicatifs, la volonté de communiquer et la conscience interculturelle. Le comportement positif des étudiants en classe et leur autonomie, largement influencés par l'apprentissage coopératif interculturel, ont contribué à l'amélioration des composantes, mentionnées ci-dessus, de la compétence communicative langagière. L'influence de l'apprentissage coopératif interculturel sur les compétences communicatives langagière dépend d'un certain nombre de facteurs, à savoir les membres constituant les groupes, le bon déroulement du processus d'apprentissage coopératif interculturel et les émotions des étudiants exprimées dans le processus de l'apprentissage. Le travail en groupe avec des étudiants français et des étudiants étrangers non-francophones produit des résultats disparates. La constitution des groupes, leur taille, la compétence linguistique des étudiants, et tous les éléments mentionnés précédemment, sont des facteurs qui influent sur l'apprentissage coopératif interculturel.

Nous avons en outre constaté que l'apprentissage coopératif interculturel ne se déroulait pas toujours sans heurts. Au cours du processus d'apprentissage, pour diverses raisons qui tiennent à la propre personnalité des étudiants, à des raisons psychologiques, au sentiment d'être exclu voire de se sentir discriminé, au manque d'effort des camarades, à leur propre niveau de compétence linguistique face à celui des autres membres du groupe, à la difficulté

des tâches demandées, etc., le processus de coopération au sein du groupe peut soit subitement s'interrompre soit ne plus progresser. Le méta-stéréotype négatif qui pourrait conduire à l'appréhension communicative, pourrait exacerber des conflits au sein du groupe et amener les étudiants étrangers à remettre en question le cadre social et le contexte d'apprentissage.

Cette étude peut servir de référence aux méthodes d'enseignement utilisées en classe par les professeurs de français afin qu'ils portent une plus grande attention aux variations émotionnelles des étudiants. En utilisant la méthode d'analyse statistique implicite, nous avons généralement constaté que, pour notre échantillon de 293 étudiants, l'évaluation du niveau d'intérêt pour la langue française était relativement plus élevée que celle d'autres indicateurs. Nous avons pu constater qu'à part V04_InterFranc, V05_2 (stress avec les français), V05_5 (être inquiet sur le contenu de discussion), l'évaluation des autres facteurs affectifs des étudiants en coopération était relativement plus positive que celle des étudiants qui travaillaient seuls en classe. Les étudiants qui coopéraient avec les étudiants étrangers étaient moins stressés lors de leurs échanges avec les étudiants francophones et non-francophones que les étudiants qui ne coopéraient qu'avec leurs compatriotes. Nous avons également constaté que les étudiants qui travaillaient régulièrement avec des étudiants français s'évaluaient moins bien en DA (Dimension Affective) et en VCCI (Volonté de Communication et Conscience Interculturelle) que les étudiants qui coopéraient régulièrement avec des étudiants étrangers non-francophones. L'analyse des liens entre les facteurs affectifs, lors de leur engagement dans l'apprentissage coopératif interculturel, nous a permis de constater que les étudiants qui travaillaient régulièrement avec des étudiants étrangers non francophones craignaient moins de répondre aux questions de l'enseignante et étaient moins anxieux lorsqu'ils prenaient la parole devant les autres.

Au cours de nos investigations, nous avons remarqué que de nombreux étudiants étrangers étaient vraiment intéressés par le sujet de notre enquête. Ils ont estimé que notre questionnaire leur avait permis de se faire une idée plus précise de leur situation du moment dans leurs études, et ils ont même continué à nous fournir diverses informations au cours des entretiens. Notre enquête a semblé avoir été pour eux un moyen d'exprimer leur expérience d'études en France. Les étudiants étrangers, bien qu'adultes, constituent un groupe particulier qui peut être plus vulnérable sur le plan psychologique et avoir davantage besoin d'attention

en raison de différences de milieux culturels, d'environnements géographiques et d'autres facteurs d'instabilité, ainsi qu'en raison de changements d'habitudes comportementales et de modes de vie.

Pour donner suite à notre étude, nous aimerions appeler tous les enseignants à être davantage attentifs à de tels groupes, en particulier dans les classes où le travail en groupe est appliqué. Il est important de comprendre qu'il ne suffit pas de donner des instructions aux étudiants pour qu'ils s'engagent sereinement dans l'apprentissage coopératif. Les enseignants doivent s'impliquer eux aussi de façon adéquate dans ce processus, en prêtant attention aux émotions de leurs étudiants et à leurs performances au sein des groupes. Aider les étudiants étrangers à s'intégrer dès que possible dans leur groupe, suivre leur implication et leur travail, et stimuler au bon moment l'atmosphère du groupe, sont autant d'étapes à ne pas négliger.

Nos recherches peuvent, en fin de compte, s'appliquer à un certain nombre de domaines, et les classes de mathématiques, d'apprentissage du chinois, de traduction, etc., peuvent toutes être des endroits où nous aurions pu mener nos investigations. Nous pourrions même étudier, à l'avenir, la manière d'envisager l'apprentissage coopératif interculturel du point de vue des enseignants et du point de vue des étudiants locaux, en l'occurrence ici les étudiants français. Au cours de la période 2021-2022, sous notre organisation, les étudiants chinois de l'ISPEF (Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation) et les étudiants français du département LEA (Langues Étrangères Appliquées) ont travaillé ensemble sous la forme du tutorat. Dans nos entretiens, nous avons demandé aux étudiants chinois ce qu'ils pensaient du tutorat, si ce dernier était aussi un apprentissage coopératif et quel était l'impact du tutorat sur l'amélioration de leur compétence communicative langagière. Les résultats obtenus ont pu être discutés par la suite.

Bien entendu, l'achèvement d'une thèse n'est que le début d'une carrière universitaire, et sa rédaction recèlera inévitablement maintes imperfections. Par exemple, dans notre étude, nous n'avons pas suivi le modèle traditionnel des recherches antérieures sur l'apprentissage coopératif qui compare le groupe de contrôle et le groupe expérimental. De même, les évaluations faites par l'enseignant et les bons points distribués sont des aspects importants de tout apprentissage coopératif interculturel ou non, et cela n'a pas toujours été pris en compte dans notre étude. Quant à nos observations menées en cours, seul a été ciblé l'apprentissage

coopératif interculturel à court terme (discussions de groupe) dans la classe de compréhension orale, ce qui constitue une limite à notre étude.

En 2019, dans le cadre d'une coopération à long terme, nous avons observé la classe de production orale et les performances des étudiants, ainsi que le rôle de guide de l'enseignante et les évaluations faites par elle dans le processus de l'apprentissage coopératif interculturel que nous avons également étudié dans le cadre d'une étude de suivi.

Références/Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2020). *La communication interculturelle entre pertinence et impertinence*. L'Harmattan.
- Abdallah-Preteuille, M., & Porcher, L. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M., & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle* (2e édition). Presses universitaires de France.
- Abel, C. F. (2002). Academic success and the international student: Research and recommendations. *New Directions for Higher Education*, 2002(117), 13-20. <https://doi.org/10.1002/he.42>
- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice* (Abridged.). Doubleday.
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131-154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>
- Apelt, W., & Koernig, H. (1997). Affectivity in the Teaching of Foreign Languages. *European Education*, 29(2), 29-46. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934290229>
- Argaud, É. (2021). *Le fait culturel en classe de FLE*. Hachette Livre.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 144(4), 407-425.
- Audras, I., & Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Alsic*, Vol. 11, n° 1, 175-204. <https://doi.org/10.4000/alsic.865>
- Awada, G., & Gutiérrez-Colón, M. (2019). Effect of Cooperative Learning Instruction and Blogs on Apprehension of Intercultural Communication. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(1), 72-96. <https://doi.org/10.1177/0047239519838217>
- Bagheri Noaparast, K., & Khosravi, Z. (2010). A dynamic conception of humanity, intercultural relation and cooperative learning. *Intercultural Education*, 21(3), 281-290. <https://doi.org/10.1080/14675981003760465>
- Bahrani, T. (2014). *THE ROLE OF INPUT IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION*. 6.
- Baker, T., & Clark, J. (2010). Cooperative learning – a double-edged sword: A cooperative learning model for use with diverse student groups. *Intercultural Education*, 21(3), 257-268. <https://doi.org/10.1080/14675981003760440>
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. L'Harmattan.
- Baron, G.-L., Laferriere, T., Dillenbourg, P., Pacurar, E., Fluckiger, C., & Gidel, T. (2020). *Learning to Collaborate: The Influence of Physical Digital Workspaces on the Development of Collaborative Competencies*.
- Bash, L. (2014). Some issues for cooperative learning and intercultural education: Reflections on aspects of the recent work of Jagdish Gundara. *Intercultural Education*, 25(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.905239>
- Battut, É., Bensimhon, D., Cantillon, D., & Bautier, É. (2020). *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée: Maternelle*. Retz.

- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- Baudrit, A. (2007a). Chapitre 1. L'apprentissage coopératif: Des entrées multiples. In *L'apprentissage coopératif* (p. 11-25). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-apprentissage-cooperatif--9782804155018-p-11.htm>
- Baudrit, A. (2007b). Chapitre 3. La question des apprentissages scolaires. In *L'apprentissage coopératif* (p. 61-94). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-apprentissage-cooperatif--9782804155018-p-61.htm>
- Baudrit, A. (2007c). Chapitre 4. La question des contacts inter-ethniques. In *L'apprentissage coopératif* (p. 95-116). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-apprentissage-cooperatif--9782804155018-p-95.htm>
- Baudrit, A. (2007d). Introduction. In *L'apprentissage coopératif* (p. 5-9). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-apprentissage-cooperatif--9782804155018-p-5.htm>
- Baudrit, A. (2007e). *L'apprentissage collaboratif: Plus qu'une méthode collective ?* De Boeck Université.
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif: Des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 103-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0103>
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue: Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Beacco, J.-C. (2020). CHAPITRE 5. Comment organiser l'enseignement du français langue étrangère et seconde ? In *Le FLE en questions* (p. 199-244). Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.defay.2020.01.0199>
- Beacco, J.-C., & Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle: La perspective du Conseil de l'Europe*. Didier.
- Becerril, R. O. Y. (2019). *Vers la mise en place d'une formation hybride visant le développement des stratégies des apprenants de langues*. 14.
- Bédouret, L. (2019). Des ateliers d'apprentissage collaboratif pour développer les compétences interculturelles des étudiants. (Faire) coopérer pour (faire) apprendre ?, Actes du congrès QPES, 1277-1286. [En ligne] [Consulté le 25/09/2022]
- Bédouret, L. (2019). *Des ateliers d'apprentissage collaboratif pour développer les compétences interculturelles*. 11.
- Berdal-Masuy, F., Briet, G., & Pairon, J. (2004). Apprendre seul, à son rythme et encadré. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 134(2), 173-190. <https://doi.org/10.3917/ela.134.0173>
- Bhabha, H. K., & Bouillot, F. (2019). *Les lieux de la culture: Une théorie postcoloniale*. Payot.
- Bhabha, H. K., & Rutherford, J. (2006). Le tiers-espace. *Multitudes*, 26(3), 95-107. <https://doi.org/10.3917/mult.026.0095>
- Black, J., & Mendenhall, M. (1991). The U-Curve Adjustment Hypothesis Revisited: A Review and Theoretical Framework. *Journal of International Business Studies*, 22, 225-247. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490301>
- Blanquet, E., & Picholle, É. (2018). Démarche d'investigation, pédagogie transmissive et principe d'autorité: L'exemple du système héliocentrique. *Recherches en éducation*, 34, Article 34. <https://doi.org/10.4000/ree.1866>

- Boudon, R. (s. d.). *ATTITUDE*. Encyclopædia Universalis. Consulté 7 juin 2021, à l'adresse <http://www.universalis.edu.com/encyclopedie/attitude/>
- Boukhannouche, L. (2013). Le français sur objectif universitaire. *La francopolyphonie*, 2, 164-176. <https://doi.org/10.4000/amerika.3437>
- Bourgeois, É. (2011). Les théories de l'apprentissage : Un peu d'histoire. In Apprendre et faire apprendre, 23-39. Presses Universitaires de France. http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=PUF_BRGEO_2011_01_0023&download=1
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (2005). Chapitre premier. L'apprentissage adulte. Vers une nouvelle épistémologie. *Education et formation*, 3e éd., 9-23.
- Branden, N. (1995). *The six pillars of self-esteem*. Bantam.
- Braun, A. (1993). Langue maternelle, langue étrangère : Quelles interactions dans un enseignement de type ? *La Lettre de l'AIRDF*, 13(1), 24-26. <https://doi.org/10.3406/airdf.1993.1115>
- Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme "analyste" des épistémologies de Vygotski et Piaget. In *Avec Vygotski* (p. 17-43). La Dispute. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37587>
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111(1), 11-33. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1230>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed). Pearson Longman.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing Our Toys : Cooperative Learning Versus Collaborative Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9937722>
- Bruner J. S. (1983). *Savoir faire savoir dire : Le développement de l'enfant*. PUF.
- Buchs, C., & Maradan, M. (2021). Fostering equity in a multicultural and multilingual classroom through cooperative learning. *Intercultural Education*, 32(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889985>
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1998). *The Company They Keep : Friendships in Childhood and Adolescence*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Calderón, M., Hertz-Lazarowitz, R., & Slavin, R. (1998). Effects of Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition on Students Making the Transition from Spanish to English Reading. *The Elementary School Journal*, 99. <https://doi.org/10.1086/461920>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, I(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Carde, M. (1923). Le plan Dalton. *Revue pédagogique*, 83(2), 333-351.
- Carrier, H. (2010). *Lexique de la culture : Pour l'analyse culturelle et l'inculturation*. J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/030174562>
- Carroz, M., & Akkari, A. (2010). *Le programme « Pierre » : Pédagogie interculturelle pour une éducation aux représentations et contre le racisme*. Publibook.

- Caune, J. (2006). *Culture et communication : Convergences théoriques et lieux de médiation* (2e édition révisée et mise à jour). Presses universitaires de Grenoble.
- Ceshi, G. (s. d.). *Trouble d'anxiété sociale*. Encyclopædia Universalis. Consulté 19 juillet 2021, à l'adresse <http://www.universalis.edu.com/encyclopedie/trouble-d-anxiete-sociale/>
- Chaubet, P. (2012). La réflexion, processus déclenché et constructeur : Cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux. *Recherches qualitatives*, 31(2), 108-132. <https://doi.org/10.7202/1084731ar>
- Chnane-Davin, F.), Félix, C., & Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français : Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage*. Presses universitaires de Grenoble.
- Chomsky, N. (1957). *Structures syntaxiques*. <https://1lib.fr/book/12130182/33c498>
- Cieutat, P., Connac, S., & Hervier, C. (2021). *Coopération et évaluation : Pour ne décourager aucun élève recherche collaborative en école primaire (40 praticiens-chercheurs)*. Chronique sociale.
- Ciges, A. S., & López, R. G. (1998). Implementation of Intercultural Education Programmes based on Cooperative Learning. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(2), 185-194. <https://doi.org/10.1080/0952391980090209>
- Cohen, E. (2001). *Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France : Diagnostic et propositions*. Rapport au Ministre de l'éducation nationale et au Ministre des affaires étrangères
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.
- Connac, S. (2021). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* (8e édition actualisée). ESF sciences humaines.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learner's errors*. 4. <https://eric.ed.gov/?id=ED019903>
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 14(57), 9-15. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>
- Coulibaly, B. (2019). *Approche socioculturelle de l'appropriation des dispositifs techno-pédagogiques en contexte universitaire*. L'Harmattan.
- Couturier, R., & Gras, R. (2005). *CHIC : traitement de données avec l'analyse implicative*. RNTI-E-3, 679-684.
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : Apprendre ensemble. *Savoirs*, N° 43(1), 10-55.
- Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, n° 32(2), 11-59.
- Cruikshank, K., Chen, H., & Warren, S. (2012). Increasing international and domestic student interaction through group work : A case study from the humanities. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 797-810. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.669748>
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.

- Damini, M. (2014). How the Group Investigation model and the Six-Mirror model changed teachers' roles and teachers' and students' attitudes towards diversity. *Intercultural Education*, 25(3), 197-205. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.917794>
- Damini, M., & Surian, A. (2013). Enhancing Intercultural Sensitivity through Group Investigation—A Co-operative Learning Approach. *Journal of Co-operative Studies*, 46(2), 24-31
- David, C.(2018). La didactisation d'un même support à plusieurs niveaux : quels apports pour la gestion de l'hétérogénéité d'une classe d'apprenants de FLE multilingue et multi-niveaux (A1-B2) ? Ouvrard, L., DA SILVA AKBORISOVA, E. (éds.), 2018, L'hétérogénéité dans la classe de langue. *Comment et pourquoi différencier ?* Paris : Éditions des archives contemporaines.
- David-Lodovici, C., & Abry-Deffayet, D. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette français langue étrangère.
- Defays, J.-M. (2018a). *Enseigner le français langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Mardaga. <http://www.numeriquepremium.com/content/books/9782804706289>
- Defays, J.-M. (2018b). *Enseigner le français—Langue étrangère et seconde*. Mardaga. <http://www.cairn.info/enseigner-le-francais-langue-etrangere-et-seconde--9782804706289.htm>
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Editions Mardaga.
- Dervin, Fred et Eija Suomela-Salmi (dir.), (2007), *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Publication no 10 du Département d'études françaises, Université de Turku, Turku (Finlande).
- Dervin. (2012). *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues : quelle(s) compatibilité(s)*. P. Lang.
- Deshayes, K. (2017). Les conceptions d'apprentissage des étudiants étrangers et les facteurs influençant leurs capacités d'adaptation face au processus de transition vécu. [Mémoire, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19854>
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. (2019). *The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety* (M. Sato & S. Loewen, Éd.; p. 263-286). Routledge. <https://www.routledge.com/Evidence-Based-Second-Language-Pedagogy-A-Collection-of-Instructed-Second/Sato-Loewen/p/book/9780815392538>
- Diaz, D. (2016). *Les facteurs influençant la réussite des activités collaboratives médiées par les TICE dans une situation de formation universitaire à la statistique* [These de doctorat, Lyon]. <http://www.theses.fr/2016LYSE2030>
- Dienes, Z., Broadbent, D., & Berry, D. (1991). Implicit and explicit knowledge bases in artificial grammar learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 875-887.

- Dimitrova-Gyuzeleva, S. (2019). Developing intercultural communicative competence – the two sides of the coin. *ERL Journal Volume 2019-2(2). Enhancing Multiculturalism in EFL Communication.*
- Dimitrova-Gyuzeleva, S. (2019). *Developing intercultural communicative competence – the two sides of the coin.* 2019, 11.
- Doré, C. (2017). L'estime de soi : Analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers, N° 129(2),* 18-26.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal, 78(3),* 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31(3),* 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning : Advances in Theory, Research, and Applications: Attitudes, Orientations, and Motivations. *Language Learning, 53(S1),* 3-32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom.* Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667138>
- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). *Motivation in action : A process model of L2 motivation.* <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, D. E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* Multilingual Matters.
- Dumont, H., Instance, D., & Benavides, F. (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique.* OECD iLibrary. https://read.oecd-ilibrary.org/education/comment-apprend-on_9789264086944-fr
- Eduscol. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : Oser les langues vivantes étrangères à l'école.* Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=44257
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal, 89(2),* 206-220.
- Erlam, R., & Ellis, R. (2019). Input-based tasks for beginner-level learners : An approximate replication and extension of Erlam & Ellis (2018). *Language Teaching, 52(4),* 490-511. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000216>
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory : A reconceptualization. *Journal of Research in Personality, 13(4),* 363-385. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(79\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90001-1)
- Famose, J.-P., & Bertsch, J. (2017). *L'estime de soi : Une controverse éducative.* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.berts.2017.01>
- Ferchakhi, W., & Meskeh, M. (2014). XVIII. Geert Hofstede. Cultures nationales et pratiques managériales. In *Les Grands Auteurs en Management International* (p. 343-356). EMS Editions. <http://www.cairn.info/les-grands-auteurs-en-management-international--9782847696318-page-343.htm>
- Flitti, E. (2000). L'accueil des étudiants étrangers dans les universités françaises. <http://vpetudiants.free.fr/etudiantsetrgrs.htm>

- Fries, C. C.). (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. The University of Michigan Press Ambassador Books.
- Fushino, K. (2011). Students' reactions to a group project in a university English-as-a-foreign-language class for cultural understanding. *Intercultural Education*, 22(4), 301-316. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617423>
- Gagné, M. (2014). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*. Oxford University Press.
- Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning* (2e édition.). Holt Rinehart & Winston.
- Luis Galindo.(2020). *L'influence des interactions collaboratives et coopératives sur l'inventivité lors de la conception d'un artefact numérique d'apprentissage : Le cas du projet REMASCO pour « Réinventer le manuel scolaire » en mobilisant les techniques numériques* [En ligne]. Thèse Sciences de l'information et de la communication. Poitiers : Université de Poitiers. Disponible sur Internet <<http://theses.univ-poitiers.fr>>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury house.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- Gardner, R., & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian journal of psychology*. <https://doi.org/10.1037/H0083787>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition : An introductory course*. L. Erlbaum Associates.
- Ghalem, H. & Djebli, M. (2022). *Proposition D'une Démarche Pour L'enseignement - Apprentissage Du Fle Dans Une Perspective Interculturelle*. [Thèse de Doctorat, Université Abou El Kacem Saâdallah - Alger 2].
- Giglio, M., & Arcidiacono, F. (2017). *Les interactions sociales en classe : Réflexions et perspectives*. Peter Lang.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1997). The Effects of Training in Cooperative Learning on Differential Student Behavior and Achievement. *The Journal of Classroom Interaction*, 32(1), 1-10.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : Origine, actualité, perspectives*. De Boeck université.
- Go, H.-L. (2013). *Dewey penseur de l'éducation*. PUN - Éditions universitaires de Lorraine.
- Gonçalves, S. (2011). Intangible culture, cooperation and intercultural dialogue among university students. *Intercultural Education*, 22(1), 83-95. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.549647>
- Gras, R., Régnier, J.C., Lahanier-Reuter, D. Marinica, C., Guillet, F. (Eds) (2017) *Analyse Statistique Implicative. Des Sciences dures aux Sciences Humaines et Sociales*. Toulouse : Cépadues
- Gras, R., (2018) *La théorie de l'analyse statistique implicative ou l'invraisemblance du faux*. Toulouse : Cépadues
- Groux, D. & Barthélémy, F. (2016). *Quarante ans d'interculturel en France : Hommage à Louis Porcher*. L'Harmattan.
- Gudykunst, W. B. (2003). *Cross-Cultural and Intercultural Communication*. SAGE.

- Gundara, J. S., & Sharma, N. (2013). Some issues for cooperative learning and intercultural education. *Intercultural Education*, 24(3), 237-250. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.797202>
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical Evidence : A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31-38. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01415>
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.
- Hall, E. T., Hatchuel, M.-H., & Graëve, F. (1979). *Au-delà de la culture*. Éditions du Seuil.
- Hampden-Turner, C., & Trompenaars, F. (2004). *Au-delà du choc des cultures : Dépasser les oppositions pour mieux travailler ensemble*. Éd. d'Organisation.
- Handayani, S. (2017). KATA KITA : Modèle d'apprentissage coopératif pour apprendre la compétence interculturelle indonésienne-française. *La conférence internationale sur le français*. Intelligence Linguistique et Littéraire à l'Ère Informatique, Indonésie.
- Hanh, H. T. (2020). Navigating the intercultural classroom. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(1). <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4507>
- Harms, L. S. (1973). *Intercultural Communication*. Harper & Row.
- Haroche, CL., Henry, P., & Pêcheux, M. (1971). La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours. *Langages*, 24, 93-106. JSTOR.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition : Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- Heeren, A. (s. d.). *PSYCHOLOGIE CLINIQUE DE L'ANXIÉTÉ*. Encyclopædia Universalis. Consulté 19 juillet 2021, à l'adresse <http://www.universalis.edu.com/encyclopedie/psychologie-clinique-de-l-anxiete/>
- Hernandez, A. E., Bodet, J. P., Gehm, K., & Shen, S. (2021). What does a critical period for second language acquisition mean? : Reflections on Hartshorne et al. (2018). *Cognition*, 206, 104478. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104478>
- Herskovits, M. J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. François Maspero Éditeur.
- Higbee, J., & Dwinell, P. (1996). Correlates of Self-Esteem among High Risk Students. *Research and Teaching in Developmental Education*, 12(2), 41-50.
- Hilgard, E. R., & Marquis, D. G. (1940). *Conditioning and learning*. Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : Pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'ApliuT, Vol. XXXIII N° 2*, Article Vol. XXXIII N° 2. <https://doi.org/10.4000/apliut.4385>
- Hofstede, G. H., & Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences : Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. SAGE.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hu, R. (2016). The Age Factor in Second Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2164. <https://doi.org/10.17507/tpls.0611.13>
- Hu, W. (1999). *跨文化交际学概论(communiation interculturelle)*. 外语教学与研究出版社 (Editeur d'enseignement et de recherche en langues étrangères).

- Hunzicker, J., Lukowiak, T., Huffman, V., & Johnson, C. (2009). *Tomorrow's Teacher Leaders : Nurturing a Disposition of Leadership*. 10.
- Huteau, M. (1975). Un style cognitif: La dépendance-indépendance à l'égard du champ. *L'Année psychologique*, 75(1), 197-262. <https://doi.org/10.3406/psy.1975.28088>
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2018). Cooperative learning in language education. TEFLIN Teacher Development Series. Malang, Indonesia: TEFLIN Publication
- Jacobs, G., & Seow, P. (2015). Cooperative Learning Principles Enhance Online Interaction1. *Journal of International and Comparative Education*, 4(1), 28-38. <https://doi.org/10.14425/00.76.07>
- Jahangiri, M., Rajab, A., Jahangiri, A., Honarvar, A., & Sharif, H. (2014). Disambiguating the Relationship between Language Learning Anxiety (LLA) and Oral Performance : A Reconceptualization of Facilitative vs. Debilitative Anxieties. *Journal of Psychiatry*.
- Jeanmaire, G., & Kim, D. (2019). Les vertus d'une pédagogie hybride, en présence et à distance : Pour une approche différenciée de l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Turquie n° 12*, p. 253-267.
- Jia, B. (2013). 合作学习降低非英语专业大学生英语听力焦虑的实证研究. 陇东学院学报, 24(05), 93-96.
- Jiang H. (2013). 外语课堂学生话语输出焦虑的实证研究. 北京航空航天大学学报社科版, 26(3), 112.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). Instructional Goal Structure : Cooperative, Competitive, or Individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213-240. <https://doi.org/10.3102/00346543044002213>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone : Overview and Meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning : The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- Juwita, L., Sari, N. P. W. P., & Septianingrum, Y. (2017). The Effect of Team Game Tournament (TGT) Cooperative Learning Method Application Towards Learning Motivation and Achievement. *Indonesian Nursing Journal Of Education And Clinic (INJEC)*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.24990/injec.v2i2.142>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan.
- Kagan, S. (1995). *We Can Talk : Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom*. *ERIC Digest*. <https://eric.ed.gov/?id=ED382035>
- Kalińska-Luszczńska, S. (2016). Causes socioculturelles et personnelles de l'anxiété langagière. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio FF, Philologia*, 34(1), 169. <https://doi.org/10.17951/ff.2016.34.1.169>
- Kaufmann, P. (s. d.). *CULTURE - Culture et civilisation*. Encyclopædia Universalis. Consulté 6 janvier 2021, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/culture-culture-et-civilisation/>
- Kenneth, C., Simpson, Boyle, D., & Psy, D. O. (1973). *Esteem Construct Generality and Academic Performance*.

- Keramati, M. R., & Gillies, R. M. (2021). *Advantages and Challenges of Cooperative Learning in Two Different Cultures* [Preprint]. SOCIAL SCIENCES. <https://doi.org/10.20944/preprints202111.0305.v1>
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin.
- Klinger, A. (2022). *La coopération scolaire transnationale comme opportunité d'apprentissage interculturel*. <https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/index/index/year/2022/docId/1849>
- Kong, Y. (2009). A Brief Discussion on Motivation and Ways to Motivate Students in English Language Learning. *International Education Studies*, 2(2), p145. <https://doi.org/10.5539/ies.v2n2p145>
- Kong zi, & Ryckmans, P. (2004). *Les entretiens de Confucius*. Gallimard.
- Koubeissy, R. (2019). *Enseigner dans un milieu multiethnique : Pratiques de soutien des enseignants auprès d'élèves immigrants*. Presses de l'Université Laval Hermann.
- Kramarski, B., Mevarech, Z., & Lieberman, A. (2001). Effects of Multilevel Versus Unilevel Metacognitive Training on Mathematical Reasoning. *Journal of Educational Research - J EDUC RES*, 94, 292-300. <https://doi.org/10.1080/00220670109598765>
- Kramersch, C. (2009). Third Culture and Language Education. In *Contemporary Applied Linguistics Volume 1 : Volume One Language Teaching and Learning* (p. 233-254). A&C Black.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1st ed). Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *Second language acquisition and second language learning* (Reprinted). Pergamon Pr.
- Krashen, S. D., & Scarcella, R. C. (1980). *Research in second language acquisition : Selected papers of the Los Angeles Second language acquisition*. Newbury House.
- Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success? *Learning and Individual Differences*, 82, 101912. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101912>
- Lado, R.). (1957). *Linguistics across cultures : Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Lafortune, L., Saint-Pierre, L., & Beaulieu, H. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. De Boeck université Éd. Logiques.
- Lautrey, J., Ionescu, S., & Blanchet, A. (2007). *Psychologie du développement et de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Le Callonnet, L. (2021). Le développement des compétences interculturelles au moyen du jumelage international dans des universités française et canadienne. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.3056>
- Lecigne, A., & Tolve, R. (2010). Normativité et mesure de l'estime de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/2, Article 39/2. <https://doi.org/10.4000/osp.2555>
- Lecordier, D. (2012). Culture. In *Les concepts en sciences infirmières* (p. 140-143). Association de Recherche en Soins Infirmiers. <https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-140.htm>

- Lee, H.-I., Badiane, K., & Xu, Y. (2019). The learning experience of greater chinese students in french universities: a cross-cultural perspective. *LITERA*, 18(3), Article 3. <https://doi.org/10.21831/ltr.v18i3.24396>
- Lefebvre, S., & Samson, G. (2015). *Le tableau numérique interactif: Quand chercheurs et praticiens s'unissent pour dégager des pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (s. d.). *Les processus d'adaptation et d'organisation*. Fondation Jean Piaget, Piaget et l'épistémologie. Consulté 07 août 2020, à l'adresse https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=394&IDMODULE=72&MOT=%C3%A9quilibration#s01
- Legrand, A. (1999). *Une approche universitaire de la compétitivité éducative de la France*. Colloque la compétitive éducative internationale de la France, Paris, France. <https://cursus.edu/fr/660/les-actes-du-colloque-competitivite-educative-internationale-de-la-France>
- Lenneberg, E. H. (1960). Review of Speech and Brain Mechanisms [Review of *Review of Speech and Brain Mechanisms*, par W. Penfield & L. Roberts]. *Language*, 36(1), 97-112. <https://doi.org/10.2307/410626>
- Lenneberg, E. H., Chomsky, N., & Marx, O. (1967). *Biological Foundations of Language* (99th ed. édition). John Wiley & Sons Inc.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1(1), 5-41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Liu, Q. (2019). 非英语专业研究生英语写作焦虑与写作策略的相关性研究 [硕士, 哈尔滨师范大学]. <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&dbname=CMFD201902&filename=1019135462.nh&v=c0xjnrzbVftLJEfHcd9u%25mmd2BINeYOY8a0WU10oTQ7MUC%25mmd2FPGmQ8yc5e%25mmd2FqiuWzajNi7%25mmd2FO>
- Long, M. H. (2020). Optimal input for language learning: Genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated? *Language Teaching*, 53(2), 169-182. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000466>
- Mangenot, F., & Zourou, K. (2005). Apprentissage collectif et autodirigé: Une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 7-722.
- Maphalala, M. C. (2017). The classrooms as learning communities. *The Independent Journal of Teaching and Learning - Volume 12 (1) / 2017 12(1)*, 20-29
- Marcant, M.-D. (2018) L'apprentissage collaboratif comme mode de gestion des hétérogénéités dans l'apprentissage de la littérature en L2. Ouvrard, L., Da Silva Akborisova, E. (éds.), 2018, L'hétérogénéité dans la classe de langue. *Comment et pourquoi différencier ?* Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Marcus, Q. (1829). *Institution oratoire de Quintilien. Tome 1 / traduction nouvelle par C. V. Ouzille,...* <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5774555j>
- Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères* (6e édition.). Presses universitaires de France.

- Martínez Rebollo, A., Vera, V. (2014). *Apprentissage-acquisition de la langue étrangère : Clés théoriques et leurs reflets sur la pratique de classe*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, Edit.um. <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1451#downloadTab>
- Matera, C., & Catania, M. A. (2021). Correlates of international students' intergroup intentions and adjustment: The role of metastereotypes and intercultural communication apprehension. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 288-297. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.011>
- Meier, O. (2019). *Management interculturel : Négocier avec des partenaires étrangers, manager des équipes multiculturelles, communiquer en contexte interculturel* (7e édition). Dunod.
- Meirieu, P. (1996). *Apprendre en groupe. 2. Outils pour apprendre en groupe* Chronique sociale.
- Melisch, D.-I. (2018). Méthodes et acteurs de la classe FLE. *Revue des professeurs de FLE no.18*, 61-69.
- Ménissier, T. (2000). Culture et identité: Une critique philosophique de la notion d'appartenance culturelle. *Le Philosophoire*, n° 13(3), 211-231.
- Mersch-Van Turenhoudt, S. (1989). *Gérer une pédagogie différenciée*. De Boeck Université diffusion Ed. universitaires.
- Mesnil, C. (2003). Communication citoyenne et coopération interculturelle. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2838>
- Michaux, V., Defélix, C., & Raulet-Croset, N. (2011). Boosting territorial multi-stakeholder cooperation, coordination and collaboration: Strategic and managerial issues. *Management Avenir*, 50(10), 122-136.
- Miele, D. B., & Scholer, A. A. (2018). The Role of Metamotivational Monitoring in Motivation Regulation. *Educational Psychologist*, 53(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1371601>
- Montandon, C., Sarremejane, P., Krüger-Potratz, M., Wagner, B., Royon-Weigelt, A., & Heyblom, N. (2016). *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Tétraèdre.
- Moore, J. D. (2009). *Visions of culture : An introduction to anthropological theories and theorists* (3rd ed). AltaMira Press.
- Moreen, M., & Soneni, M. (2015). The Acquisition – Learning Distinction : A Critique of Krashen's Monitor Model. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 3.
- Moscovici, S., & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus : Une théorie générale des décisions collectives*. Presses Universitaires de France.
- Mousa, A. (2012). *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien*. [Thèse de doctorat en Sciences du Langage et Didactique des Langues]
- Nguyen, T., Carnevale, J. J., Scholer, A. A., Miele, D. B., & Fujita, K. (2019). Metamotivational knowledge of the role of high-level and low-level construal in goal-relevant task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(5), 876-899. <https://doi.org/10.1037/pspa0000166>

- Noël, B., Cosnefroy L.,(2012) L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation. *Revue française de pédagogie* (180), consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3831> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3831>
- Novara, A. (1986). I. Cultura : Cicéron et l'origine de la métaphore latine. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 1(1), 51-66. <https://doi.org/10.3406/bude.1986.1285>
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine : Du besoin au projet d'action*. Presses universitaires de France.
- Oberg, K. (1960). Cultural Shock : Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 05-7(4), 177-182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles : Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Peter Lang.
- Ouvrard, L., Da Silva Akborisova, E. (éds.), 2018, L'hétérogénéité dans la classe de langue. *Comment et pourquoi différencier ?* Paris : Éditions des archives contemporaines, 160 pages.
- Oxford, R. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive : Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 371. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.3.2>
- Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck supérieur.
- Parceaud, C. (2013). Niveaux de motivation (amotivation, extrinsèque, intrinsèque) et orientation (instrumentale et intégrative) en anglais, langue seconde chez des collégiens au Cégep de Rimouski. Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Unités départementales des sciences de l'éducation.
- Parkhurst, H., Nunn, T. P., Bassett, R., & Eades, J. ([c1922]). *Education on the Dalton plan*. New York : E. P. Dutton & Co., Inc. <http://archive.org/details/educationondalto00parkiala>
- Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique* (2e éd.). Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2016). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. ESF.
- Peyrat, M.-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? : Tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles.
- Pham, D., & Pham, T. (2021). Attitude and Motivation in Language Learning. A Review. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3, 64-72. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.5.7>
- Phillips, E. M. (1992). The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26. <https://doi.org/10.2307/329894>
- Piaget, J. (1935). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant* (5e éd.). Presses universitaires de France. <https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/crypt/verifier.php?DOCID=1596>
- Piattelli-Palmarini, M., & Noizet, Y. (2018). *Théories du langage, théories de l'apprentissage : Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Éditions Points.

- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35, 252-283.
- Popica, M. (2020). *Apprentissage collaboratif interculturel en classe de français langue seconde*. John Abbott College. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/37929>
- Postolachi-Josan, I. (2021). De l'approche communicative à la perspective actionnelle : Les pratiques artistico-théâtrales dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes (FLE). *Empowering english language educators through action research*, 150-161.
- Przesmycki, H., & Peretti, A. de. (2004). *La pédagogie différenciée* (Nouvelle édition). Hachette éducation.
- Raba, A. A. A. (2017). The Influence of Think-Pair-Share (TPS) on Improving Students' Oral Communication Skills in EFL Classrooms. *Creative Education*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.81002>
- Rabassó, C. A., & Rabassó, F. J. (2007). *Introduction au management interculturel : Pour une gestion de la diversité*. Ellipses.
- Rabassó, C. A., & Rabassó, F. J. (2015). *Introduction au management interculturel : Pour une gestion de la diversité* (2e éd.). Ellipses.
- Rahayu, G. D. S., & Nugraha, F. F. (2018). Effect of cooperative learning model type team game tournament (tgt) on cross-cultural skills in learning science social knowledge in primary school. *PrimaryEdu : Journal of Primary Education*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.22460/pej.v1i1.671>
- Reber, A. S. (1967). Implicit Learning of artificial Grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 855-863.
- Régnier, J-C. (1988). Étude didactique d'une méthode d'apprentissage fondé sur le tâtonnement expérimental de l'apprenant. *Annales de Didactiques et de Sciences Cognitives*, 1988, 1, pp.255-279. [halshs-00363454](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00363454)
- Régnier, J-C. (1996). La Méthode naturelle et le Tâtonnement expérimental. *43ème Congrès international de l'ICEM Pédagogie Freinet*, Aug 1996, Sophia Antipolis (06), France. pp.312-325. [halshs-00402479](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00402479)
- Régnier, J-C. (1994). Tâtonnement expérimental et Apprentissage en mathématiques. P. Clanché, E. Debarbieux. *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Presses Universitaires de Bordeaux, pp.135-153. [halshs-00506711](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00506711)
- Régnier, J.C., Gras, R., Henry, M., Couturier, R., Brousseau, G. (Eds) (2019). *Analyse statistique implicative. Cadre théorique en relation étroite et au service de multiples disciplines*. Prolongement des débats engagés lors du colloque. France: Université de Bourgogne-Franche Comté. Version imprimée: ISBN 978-2-9562045-2-7. Version numérique: ISBN 978-2-9562045-3-4
- Régnier, J.C., Gras, R., Bodin, A., Couturier, R. et G. Vergnaud (Eds) (2021) *Analyse statistique implicative. Analyses quali-quantitatives des liens orientés entre variables et/ou groupes de variables*. France: Université de Bourgogne-Franche Comté. Version imprimée: ISBN 978-2-9562045-4-1. Version numérique : ISBN 978-2-9562045-5-8
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ, Institut français de l'Éducation*, 1-32.

- Rey, A. & Le Robert. (2016). *Dictionnaire historique de la langue française : Contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine..* (Nouvelle édition augmentée.). Le Robert.
- Richard, G., & Saint Girons, B. (2021). *MOTIVATION*. Encyclopædia Universalis. <http://www.universalis.edu.com/encyclopedie/motivation/>
- Rieunier, A. (2019). Chapitre 9. Robert Gagné et l'Instructional Systems Design. In *Psychologies pour la formation*, 157-176. Dunod. <http://www.cairn.info/psychologies-pour-la-formation--9782100788026-page-157.htm>
- Rische, J. L., & Komarova, N. L. (2016). Regularization of languages by adults and children : A mathematical framework. *Cognitive Psychology*, 84, 1-30. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2015.10.001>
- Robert, M. (1970). Apprentissage vicariant chez l'animal et chez l'humain. *L'année psychologique*, 70(2), 505-542. <https://doi.org/10.3406/psy.1970.27912>
- Rondal, J.-A. (2011). Chapitre 3. Comment c'est appris. *PSY-Theories, débats, synthèses*, 73-86.
- Rouiller, Y., & Lehraus, K. (2008). *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. P. Lang.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. Flammarion.
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 8081(2), 23-30.
- Ruano, F. de A. P. (2020). La méthode directe et son empreinte dans la formation des enseignants de FLE en Espagne : Approche diachronique et perspectives actuelles. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 64-65, Article 64-65. <https://doi.org/10.4000/dhfles.7660>
- Rubio, F. (2021). *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Cambridge Scholars Publishing.
- Sahlberg, P. (2010). Hope of cooperative learning : Intentional talk in Albanian secondary school classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/14675981003760408>
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2014). *Intercultural Communication : A Reader* (40th Revised ed. édition). Wadsworth Publishing Co Inc.
- Sapir, E. (1956). *Culture, language and personality : Selected essays*. University of California press.
- Sapir, E., Clinquart, P., & Baudelot, C. (1967). *Anthropologie*. Ed. de Minuit.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : Les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie positive*, De Boeck, 273-312 (hal-02031936)
- Sedlacek, W., & Boyer, S. (1988). *Noncognitive Predictors of Academic Success for International Students : A Longitudinal Study. Research Report #1-87*. https://www.academia.edu/31465838/Noncognitive_Predictors_of_Academic_Success_for_International_Students_A_Longitudinal_Study_Research_Report_1_87

- Senior, R. (2001). Creating safe learning environments : Developing and maintaining class cohesion. *Intercultural Education*, 12, 247-259. <https://doi.org/10.1080/14675980120087462>
- Shade, B. J., Kelly, C. A., & Oberg, M. (1997). *Creating culturally responsive classrooms*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10268-000>
- Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271. <https://doi.org/10.3102/00346543050002241>
- Sharan, Y. (1998). Enriching the Group and Investigation in the Intercultural Classroom. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(2), 133-140. <https://doi.org/10.1080/0952391980090203>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning : A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), 195-203. <https://doi.org/10.1080/14675981003760390>
- Sharan, Y. (2017). What cooperative learning contributes to the intercultural classroom. In A. Portera & C. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenge and Answers for the Global World*. 173-186. Cambridge Scholars Publishing.
- Sharan, Y. and Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. NY: Teachers College Press.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires *Acquisition et interaction en langue étrangère*.
- Slavin, R. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- Slavin, R. E. (2010). L'apprentissage coopératif : Pourquoi ça marche ? In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Éds.), *Comment apprend-on ?* (p. 171-189). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086944-9-fr>
- Slavin, R. E. (1977). *Student learning team technique : Narrowing the achievement gap between the races (Report No.228)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237623.pdf>
- Staquet, C. (2007). *Une classe qui coopère : Pourquoi ? comment ?* Chronique sociale.
- Stern, É. (2003). Du travail de groupe au travail en groupe. *Empan*, 49(1), 149-158.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, 235-253. Rowley, MA: Newbury House.
- Szymankiewicz, C., Boutet-Waiss, F., Luc, J.-C., Roignot, M., & Simon, T. (2005). *Les conditions d'inscription et d'accueil des étudiants étrangers dans les universités*. Direction de l'information légale et administrative. <https://documentation.insp.gouv.fr/insp/doc/VIEPUBLIQUE/C2694CBB54214FF621611AD54CD6DF9C/les-conditions-d-inscription-et-d-accueil-des-etudiants-etrangers-dans-les-universites>
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English : A comparative study. In *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (p. 66-97). <https://doi.org/10.21832/9781847691293-005>

- Tobias, S. (1986) Anxiety and Cognitive Processing of Instruction. In: Schwarzer, R., Ed., *Self-Related Cognition in Anxiety and Motivation*, 35-54. Erlbaum, Hillsdale.
- Toffoli, D. (2018). *L'apprenant.e de langue 2020 : Profil, dynamiques, dispositifs* [note de synthèse HDR, Université de Lille, Laboratoire Savoirs Textes Langage UMR 8163]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02332619>
- Tong, X. (2020). On relationship between Tao E11gzhi's thought of life education and new curriculum standard of China : II. *International Journal of Social Science and Business*, 5(1), 4.
- Tran-Thong. (1986). *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Librairie Vrin.
- Trévis, A. (1993). Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2 : Modes d'observation, modes d'intervention. *Études de Linguistique Appliquée*, 92. <http://search.proquest.com/pio/docview/1307652680/citation/A3F93A56B8574FD5PQ/22>
- Tylor, E. B. (1832-1917) A. du texte. (1873). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom. [Volume 1]* / by Edward B. Tylor,... <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61535g>
- UNESCO, United Nations Educational Scientific & Cultural Organization, (2009). *Trends in Global Higher Education Tracking an Academic Revolution*. Rapport préparé pour la conférence mondiale sur l'éducation supérieure de 2009. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>
- Van Wyk, M. (2012). The Effects of the STAD-Cooperative Learning Method on Student Achievement, Attitude and Motivation in Economics Education. *Journal of Social Sciences*, 33, 261-270. <https://doi.org/10.1080/09718923.2012.11893104>
- Véronique, D. (1994). Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. <https://doi.org/10.4000/aile.1256>
- Vita, G. (2001). Learning Styles, Culture and Inclusive Instruction in the Multicultural Classroom : A Business and Management Perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38, 165-174. <https://doi.org/10.1080/14703290110035437>
- Vo, T., Samoilova, V., & Wilang, J. (2017). *Debilitating Effects of Anxiety on Engineering Students' Language Performances*.
- Vulliez, C. (1999). *La compétitivité éducative internationale de la France : une approche économique*. Colloque la compétitive éducative internationale de la France, Paris, France. <https://cursus.edu/fr/660/les-actes-du-colloque-competitivite-educative-internationale-de-la-France>
- Walker, I., & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom : New pieces to the puzzle. *J. Community Appl. Soc. Psychol.*, 13.
- Wang, H. (2017). Les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite. Une expérimentation pédagogique avec un public chinois. *Synergies France*, vol.11, 103-117.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/3586182>
- Weiner, I. B., & Craighead, W. E. (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. John Wiley & Sons.

- White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research - SECOND LANG RES*, 12, 233-265. <https://doi.org/10.1177/026765839601200301>
- Whyte, S. (2019). Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes. *Language Education & Assessment*, 2, 1-19. <https://doi.org/10.29140/lea.v2n1.33>
- Windmüller, F. (2003). *Compétence culturelle et compétence interculturelle : Pour un apprentissage culturel en classe de FLE : analyse de matériels didactiques et perspectives méthodologiques* [These de doctorat, Rouen]. <http://www.theses.fr/2003ROUEL443>
- Windmüller, F. (2011a). *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Belin.
- Windmüller, F.). (2011b). *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Belin.
- Witte, A., & Harden, T. (2011). *Intercultural competence : Concepts, challenges, evaluations*. Peter Lang.
- Wittrock, M. C. (1979). The Cognitive Movement in Instruction. *Educational Researcher*, 8(2), 5-11. <https://doi.org/10.2307/1174411>
- Zhang, X. (2020). Dimension affective chez des étudiants non-francophones en situation d'apprentissage coopératif interculturel durant leur exploitation du français. *SHS Web of Conferences*, 81. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208102003>
- Zhou, & Chen, G. (2020). Motivation d'apprendre le français comme 2e langue étrangère : une étude basée sur le modèle socio-éducatif. *Synergies Chine n° 15*, 57-72.
- Zsak, H. (2020). Échanges linguistiques et interculturels en tandem en français sur objectifs spécifiques. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 39 N°1. <https://doi.org/10.4000/apliut.7900>

Index des figures

FIGURE 1- COMPARAISON DE L'ANCIEN SYSTÈME ET DU NOUVEAU SYSTÈME DE DIPLÔME	24
FIGURE 2- BROCHURE RÉDIGÉE PAR LE CROUS DE CLERMONT-FERRAND POUR LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS	35
FIGURE 3 COURBE EN U DE LYSGAARD : 4 PHASES (SOURCE : BLACK & MENDENHALL, 1991, P.226-P.227)	43
FIGURE 4- ÉVOLUTION DU CARACTÈRE « 学 » (XUE)	46
FIGURE 5- ÉVOLUTION DU CARACTÈRE « 习 » (XÍ)	47
FIGURE 6- DIFFÉRENTES FORMES DE COOPÉRATION ET DE COLLABORATION (SOURCE : LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES, CONNAC, 2017, P.21).....	54
FIGURE 7- DIFFÉRENTES FORMES DE COOPÉRATION ET COLLABORATION (SOURCE : COOPÉRATION ET ÉVALUATION : POUR NE DÉCOURAGER AUCUN ÉLÈVE, CONNAC, 2021, P.17)	55
FIGURE 8- SCHÉMA DU PROCESSUS DE COMMUNICATION (KOTLER, 1997, CITÉ PAR MEIER, 2019, P.205).....	112
FIGURE 9 –FRÉQUENCE DE PARLER LA LANGUE FRANÇAISE EN CLASSE (1=RAREMENT, 5= PRESQUE TOUJOURS) 153	
FIGURE 10- FRÉQUENCE DE PARLER LA LANGUE FRANÇAISE HORS CLASSE (1=RAREMENT, 5= PRESQUE TOUJOURS)	153
FIGURE 11- COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE (BYRAM 1997)	199
FIGURE 12- COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE (BACHMAN, 1990).....	199
FIGURE 13- GENRE DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS	208
FIGURE 14- PAYS D'ORIGINE DES RÉPONDANTS	210
FIGURE 15- ORIGINE DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS EN FRANCE (SOURCE : CAMPUS FRANCE, CHIFFRES CLÉS EN 2022)	211
FIGURE 16- NIVEAU DE DIPLÔME DES RÉPONDANTS	212
FIGURE 17- COMPOSANTES INSTITUTIONNELLES UNIVERSITAIRES ET DISCIPLINES ACADÉMIQUES D'APPARTENANCE DES RÉPONDANTS ÉTRANGERS	213
FIGURE 18- RÉPARTITION DU TEMPS DE DISCUSSION : ÉTUDIANT-ÉTUDIANT, ÉTUDIANT-ENSEIGNANT.....	214
FIGURE 19- PLATEFORME LIME SURVEY POUR LA CONCEPTION DU QUESTIONNAIRE.....	222
FIGURE 20- PROGRAMME DU COURS DE DEUX CLASSES OBSERVÉES	225
FIGURE 21- NOMBRE D'ACTIVITÉS ET NOMBRE DE SÉQUENCES DANS LES CLASSES OBSERVÉES	225
FIGURE 22- RÉPARTITION DU TEMPS DE DISCUSSION : ÉTUDIANT-ÉTUDIANT, ÉTUDIANT-ENSEIGNANTE.....	225
FIGURE 23- SOURCES DES CONNAISSANCES POUR APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE	234
FIGURE 24- AUTRES SOURCES DE CONNAISSANCES POUR APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE	235
FIGURE 25- DISTRIBUTION RELATIVE AUX DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES D'APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE	236
FIGURE 26- STATUT DE S'EXPRIMER EN CLASSE	239
FIGURE 27- HABITUDES D'APPRENTISSAGE DES ÉCHANTILLONS	240
FIGURE 28- EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS LE PAYS D'ORIGINE.....	240
FIGURE 29- EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF EN FRANCE.....	241
FIGURE 30- DURÉE DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	241
FIGURE 31- MODALITÉS D'ATTRIBUTION DU GROUPE	241
FIGURE 32- PRÉFÉRENCES DES ÉTUDIANTS DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF.....	243
FIGURE 33- ANALYSE DU CROISEMENT DES VARIABLES « APPRENTISSAGE COOPÉRATIF » ET « ÉTABLISSEMENT »	244
FIGURE 34- MOYENNE ET COEFFICIENT DE VARIATION DE TOUTES LES COMPOSANTES	251

FIGURE 35- CARACTÉRISATION DE LA « COMPÉTENCE GÉNÉRALE » PAR LES VARIABLES NOMINALES.....	253
FIGURE 36- CARACTÉRISATION DE LA « COMPÉTENCE GÉNÉRALE » PAR LES MODALITÉS	253
FIGURE 37- CARACTÉRISATION DE LA « DIMENSION AFFECTIVE » PAR LES VARIABLES NOMINALES	256
FIGURE 38- CARACTÉRISATION DE LA « DIMENSION AFFECTIVE » PAR LES MODALITÉS	256
FIGURE 39- CARACTÉRISATION DE LA « DIMENSION COGNITIVE » PAR LES VARIABLES NOMINALES	258
FIGURE 40- CARACTÉRISATION DE LA « DIMENSION COGNITIVE » PAR LES MODALITÉS	258
FIGURE 41- CARACTÉRISATION DE LA « VOLONTÉ DE COMMUNICATION ET CONSCIENCE INTERCULTURELLE » PAR LES VARIABLES NOMINALES.....	260
FIGURE 42- CARACTÉRISATION DE LA « VOLONTÉ DE COMMUNICATION ET CONSCIENCE INTERCULTURELLE» PAR LES MODALITÉS.....	260
FIGURE 43- CARACTÉRISATION DU « SENTIMENT COMMUNICATIF » PAR LES VARIABLES NOMINALES	263
FIGURE 44- CARACTÉRISATION DU « SENTIMENT COMMUNICATIF » PAR LES MODALITÉS.....	263
FIGURE 45- CARACTÉRISATION DE LA « COMPÉTENCE COMMUNICATIF LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL » PAR LES VARIABLES NOMINALES	265
FIGURE 46- CARACTÉRISATION DE LA « COMPÉTENCE COMMUNICATIF LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL » PAR LES MODALITÉS	265
FIGURE 47- CARACTÉRISATION DU COMPORTEMENT EN CLASSE PAR LES VARIABLES NOMINALES	270
FIGURE 48- CARACTÉRISATION V16 DU COMPORTEMENT EN CLASSE PAR LES VARIABLES CONTINUES	271
FIGURE 49- CARACTÉRISATION DE L' AUTONOMIE D' APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE PAR LES VARIABLES NOMINALES.....	274
FIGURE 50- CARACTÉRISATION DE L' AUTONOMIE D' APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE PAR LES VARIABLES CONTINUES	274
FIGURE 51- CARACTÉRISATION DE LA CONFIANCE POUR PARLER EN LANGUE FRANÇAISE PAR LES VARIABLES NOMINALES.....	277
FIGURE 52- CARACTÉRISATION DE LA CONFIANCE POUR PARLER EN LANGUE FRANÇAISE PAR LA VARIABLE CONTINUE	277
FIGURE 53- CARACTÉRISATION DE LA CONFIANCE POUR PARLER EN LANGUE FRANÇAISE PAR LES MODALITÉS DES VARIABLES.....	277
FIGURE 54- CARACTÉRISATION DU COMPORTEMENT DANS LA DISCUSSION DE GROUPE PAR LES VARIABLES NOMINALES.....	279
FIGURE 55- CARACTÉRISATION DU COMPORTEMENT DANS LA DISCUSSION DE GROUPE PAR LES VARIABLES CONTINUES	279
FIGURE 56- SCHÉMA DU CONCEPT : COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL.....	283
FIGURE 57- FACTEURS INFLUANT SUR LE COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LA CLASSE	283
FIGURE 58- FACTEURS INFLUANT SUR L' AUTONOMIE D' APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE APRÈS UN SEMESTRE	284
FIGURE 59- ARBRE COHÉSITIF DES RÉPONSES SUR LES IMPRESSIONS DE TRAVAILLER AVEC LES FRANÇAIS	286
FIGURE 60- ARBRE COHÉSITIF DES RÉPONSES SUR LES IMPRESSIONS DE TRAVAILLER AVEC LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES.....	288
FIGURE 61- COMPARAISON DES ARBRES COHÉSITIFS SUR LES IMPRESSIONS DES RÉPONDANTS DANS L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL.....	289
FIGURE 62- ARBRE DE SIMILARITÉ.....	295
FIGURE 63- ARBRE COHÉSITIF.....	295

FIGURE 64- ARBRE COHÉSITIF DES VARIABLES SUR LE GROUPE DES ÉTUDIANTS EN COOPÉRATION	297
FIGURE 65- ARBRE COHÉSITIF DES VARIABLES SUR LE GROUPE DES ÉTUDIANTS EN NON-COOPÉRATION	297
FIGURE 66- GRAPHE IMPLICATIF DES VARIABLES RELATIVEMENT AUX ÉTUDIANTS QUI TRAVAILLENT AVEC LEURS COMPATRIOTES	299
FIGURE 67- GRAPHE IMPLICATIF DES VARIABLES RELATIVEMENT AUX ÉTUDIANTS QUI TRAVAILLENT AVEC LES ÉTRANGERS.....	300
FIGURE 68- ARBRE COHÉSITIF RELATIVEMENT AUX ÉTUDIANTS TRAVAILLANT AVEC LES ÉTRANGERS	301
FIGURE 69- ARBRE COHÉSITIF RELATIVEMENT AUX ÉTUDIANTS TRAVAILLANT AVEC DES COMPATRIOTES	301
FIGURE 70- GRAPHE IMPLICATIF POUR L'ANALYSE DES FACTEURS AFFECTIF DES ÉTUDIANTS TRAVAILLANT RÉGULIÈREMENT AVEC LES FRANÇAIS	305
FIGURE 71- FACTEURS CONTRIBUANT À L'ANXIÉTÉ LIÉE À LA PRISE DE PAROLE EN CLASSE	305
FIGURE 72- GRAPHE IMPLICATIF POUR L'ANALYSE DES FACTEURS AFFECTIF DES ÉTUDIANTS TRAVAILLANT RÉGULIÈREMENT AVEC LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES.....	307
FIGURE 73- FACTEURS CONTRIBUANT À L'INQUIÉTUDE DE COMPRENDRE LE CONTENU D'UNE DISCUSSION	307
FIGURE 74- ARBRE COHÉSITIF (RÉPONDANTS TRAVAILLANT AVEC DES FRANCOPHONES).....	308
FIGURE 75- ARBRE COHÉSITIF (RÉPONDANTS TRAVAILLANT AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON- FRANCOPHONES).....	308
FIGURE 76- PROGRAMME DU COURS DANS LES DEUX CLASSES OBSERVÉES	374
FIGURE 77- NOMBRE D'ACTIVITÉS ET NOMBRE DE SÉQUENCES DANS LES DEUX CLASSES OBSERVÉES.....	374
FIGURE 78- RÉPARTITION DU TEMPS DE DISCUSSION : ÉTUDIANT-ÉTUDIANT, ÉTUDIANT-ENSEIGNANTE.....	375
FIGURE 79- PROCESSUS DU CHANGEMENT DE COMPORTEMENT EN CLASSE S-T (SC11-SÉANCE 1).....	376
FIGURE 80- PROCESSUS DU CHANGEMENT DE COMPORTEMENT EN CLASSE S-T (SC12-SÉANCE 1).....	376
FIGURE 81- FRÉQUENCE DE PAROLE DES ÉTUDIANTS EN CLASSE SC11.....	379
FIGURE 82- FRÉQUENCE DE PAROLE DES ÉTUDIANTS EN CLASSE SC12.....	379
FIGURE 83- FRÉQUENCE DU COMPORTEMENT EN SC11 (B13- APPRENTISSAGE COOPÉRATIF)	381
FIGURE 84- FRÉQUENCE DU COMPORTEMENT EN SC12 (B13- APPRENTISSAGE COOPÉRATIF)	381
FIGURE 85- DURÉE DU COMPORTEMENT EN SC11 (B13- APPRENTISSAGE COOPÉRATIF)	381
FIGURE 86- DURÉE DU COMPORTEMENT EN SC12 (B13- APPRENTISSAGE COOPÉRATIF)	381

Index des tableaux

TABLEAU 1- RAISONS POUR LESQUELLES LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS APPRENNENT LA LANGUE FRANÇAISE.....	20
TABLEAU 2- FRÉQUENCE DES MOTS-- CEUX QUI CHOISISSENT « OBTENIR UN DIPLÔME »	21
TABLEAU 3-- FRÉQUENCE DES MOTS POUR CEUX QUI CHOISISSENT « POUR MON PROPRE INTÉRÊT »	21
TABLEAU 4- ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS LES UNIVERSITÉS.....	26
TABLEAU 5- ÉVALUATION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS DE NATIONALITÉ ÉTRANGÈRE INSCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. (RAPPORT 2021)	32
TABLEAU 6- CARACTÉRISTIQUES DE DIFFÉRENTES MÉTHODES D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	83
TABLEAU 7 : CARACTÉRISTIQUES DES CULTURES COLLECTIVISTES ET DES CULTURES INDIVIDUALISTES À L'UNIVERSITÉ (SOURCE : RABASSÓ & RABASSÓ, 2007, P.39).....	94
TABLEAU 8- NIVEAUX DE CONFIANCE EN SOI DÉCLARÉS PAR LES APPRENANTS DE L'ÉCHANTILLON (V20).....	173
TABLEAU 9- ÂGE MOYEN ET GENRE	209
TABLEAU 10-ÉVOLUTION DU NOMBRE DE VISAS ACCORDÉS PAR ZONE D'ORIGINE DES ÉTUDIANTS (SOURCE : CAMPUS FRANCE, CHIFFRES CLÉS EN 2022).....	210
TABLEAU 11- ÉTABLISSEMENTS EN FRANCE DES RÉPONDANTS.....	212
TABLEAU 12- RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS EN FRANCE PAR TYPE D'ÉTABLISSEMENT 2020-2021	212
TABLEAU 13- COMPOSANTES INSTITUTIONNELLES UNIVERSITAIRES ET DISCIPLINES ACADÉMIQUES D'APPARTENANCE DES RÉPONDANTS ÉTRANGERS.....	213
TABLEAU 14- INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR LES ÉTUDIANTS DES CLASSES OBSERVÉES	215
TABLEAU 15- INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR LES ÉTUDIANTS DES CLASSES OBSERVÉES	216
TABLEAU 16- GENRE	217
TABLEAU 17- NATIONALITÉS	217
TABLEAU 18- ÉTABLISSEMENTS	217
TABLEAU 19- NIVEAU DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	217
TABLEAU 20- DÉJÀ SUIVI LES COURS PROFESSIONNELS.....	217
TABLEAU 21- COURS LINGUISTIQUE ET PROFESSIONNEL	218
TABLEAU 22- CONSTITUTION DU QUESTIONNAIRE	219
TABLEAU 23- PLANNING DE L'OBSERVATION EN CLASSE	223
TABLEAU 24- GRILLE D'UN TEL ENTRETIEN.....	226
TABLEAU 25- FIABILITÉ STATISTIQUE DES QUESTIONS SOUS LE FORMAT D'ÉCHELLE DE LIKERT.....	231
TABLEAU 26- KMO ET BARTLETT'S TEST DES QUESTIONS DE L'ÉCHELLE DE LIKERT	232
TABLEAU 27- ANALYSE FACTORIELLE INITIALE DE TOUTES LES QUESTIONS AU FORMAT DE L'ÉCHELLE DE LIKERT	232
TABLEAU 28- FRÉQUENCE DE PARLER LA LANGUE FRANÇAISE.....	235
TABLEAU 29- TYPES DE DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE POUR LES RÉPONDANTS	236
TABLEAU 30- AUTRES DIFFICULTÉS PROPOSÉES PAR NOS ÉCHANTILLONS POUR APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE	238
TABLEAU 31- VALIDITÉ DE TOUTES LES QUESTIONS SUR LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL.....	246
TABLEAU 32- QUALITÉ DE REPRÉSENTATION SUR LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL.....	246

TABLEAU 33- ROTATION DE LA MATRICE DES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL.....	246
TABLEAU 34- CATÉGORIES DE TOUTES LES QUESTIONS SUR LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE (QUESTIONS AU FORMAT D'ÉCHELLE DE LIKERT)	247
TABLEAU 35- COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL APRÈS L'ADAPTATION (QUESTIONS AU FORMAT D'ÉCHELLE DE LIKERT)	248
TABLEAU 36- EXPLICITATION DES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE DANS LE CONTEXTE INTERCULTUREL APRÈS L'ADAPTATION (QUESTIONS AU FORMAT D'ÉCHELLE DE LIKERT).....	248
TABLEAU 37- DESCRIPTION STATISTIQUE DES COMPOSANTES.....	250
TABLEAU 38- COEFFICIENTS DE CORRÉLATIONS DE BRAVAIS-PEARSON ENTRE TOUTES LES COMPOSANTES	252
TABLEAU 39- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES.....	254
TABLEAU 40- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DE CG.....	255
TABLEAU 41- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES	257
TABLEAU 42- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DE LA DA.....	257
TABLEAU 43- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES.....	259
TABLEAU 44- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DE LA DC	259
TABLEAU 45- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES	262
TABLEAU 46- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DE LA VCCI	262
TABLEAU 47- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES	264
TABLEAU 48- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DU SC	264
TABLEAU 49- RÉGRESSION LINÉAIRE- RÉCAPITULATIF DES MODÈLES	267
TABLEAU 50- RÉGRESSION LINÉAIRE- COEFFICIENTS DU SC	267
TABLEAU 51- VARIABLES NOMINALES ET CONTINUES INFLUANT LES COMPOSANTES	268
TABLEAU 52- RELATION ENTRE LE COMPORTEMENT EN CLASSE ET LE COMPORTEMENT EN GROUPE	271
TABLEAU 53- RELATION ENTRE LE COMPORTEMENT EN CLASSE ET LE NOMBRE DE COURS PRATIQUANT L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	272
TABLEAU 54- RELATION ENTRE LE COMPORTEMENT EN CLASSE ET LES HABITUDES DE TRAVAIL	272
TABLEAU 55- RELATION ENTRE LE COMPORTEMENT EN CLASSE ET LES MEMBRES DE GROUPE	273
TABLEAU 56- COMPORTEMENT EN CLASSE ET DES VARIABLES CONTINUES	274
TABLEAU 57- PRÉFÉRENCE POUR LES MEMBRES DE GROUPE ET AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE.....	275
TABLEAU 58- COÉQUIPIER ET AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE	276
TABLEAU 59- AUTONOMIE ET CONFIANCE, TEMPS D'APPRENTISSAGE, INTÉRÊT, FRÉQUENCE DE PAROLE	276
TABLEAU 60- TABLEAU DE CROISEMENT ENTRE LES QUESTIONS V29 ET V10.....	278
TABLEAU 61- TABLEAU DE CROISEMENT ENTRE LES QUESTIONS V09 ET V10.....	278
TABLEAU 62- TABLEAU DE CROISEMENT ENTRE LES QUESTIONS V22 ET V30.....	280
TABLEAU 63- TABLEAU DE CROISEMENT ENTRE LA QUESTION V30 ET LES QUESTIONS V33, V11, V02, V20.....	280
TABLEAU 64- APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL INFLUANT LES COMPOSANTES	282
TABLEAU 65- CODAGE DES VARIABLES DE QUESTION 29_1 ET QUESTION 29_4.....	285
TABLEAU 66- INFORMATION GÉNÉRALE SUR LES IMPRESSIONS DE TRAVAILLER AVEC LES FRANÇAIS	286
TABLEAU 67- INFORMATION GÉNÉRALE SUR LES IMPRESSIONS DE TRAVAILLER AVEC LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES	287
TABLEAU 68- COMPARAISON DE L'INFORMATION GÉNÉRALE SUR LES IMPRESSIONS DES RÉPONDANTS DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL.....	289
TABLEAU 69- AUTRES IMPRESSIONS DES RÉPONDANTS DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL..	292

TABLEAU 70- CODAGE DES VARIABLES (P = PRINCIPALE ; S= SUPPLÉMENTAIRE)	293
TABLEAU 71- COEFFICIENTS DE CORRÉLATION	295
TABLEAU 72-ÉTUDIANTS EN COOPÉRATION.....	296
TABLEAU 73-ÉTUDIANTS EN NON-COOPÉRATION	296
TABLEAU 74- ÉTUDIANTS EN APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL.....	298
TABLEAU 75- ÉTUDIANTS TRAVAILLANT AVEC LES COMPATRIOTES	298
TABLEAU 76- MOYENNES DES ÉTUDIANTS QUI PARTICIPENT À L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS TOUS LES ASPECTS DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIERE	302
TABLEAU 77 - RÉPONDANTS TRAVAILLANT AVEC LES FRANÇAIS	303
TABLEAU 78 - RÉPONDANTS TRAVAILLANT AVEC LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES.....	303
TABLEAU 79 - OPTIONS POUR LA QUESTION 36.....	308
TABLEAU 80- ANALYSE DES RÉPONSES VALABLES À LA QUESTION 36 PAR LE TEST DE CONCORDANCE DE W- KENDALL (TOUS LES RÉPONDANTS)	309
TABLEAU 81- ANALYSE DES RÉPONSES VALABLES À LA QUESTION 36 PAR LE TEST DE CONCORDANCE DE W- KENDALL (47 RÉPONDANTS TRAVAILLANT AVEC DES FRANÇAIS)	310
TABLEAU 82- ANALYSE DES RÉPONSES VALABLES À LA QUESTION 36 PAR LE TEST DE CONCORDANCE DE W- KENDALL (98 RÉPONDANTS TRAVAILLANT AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES)	310
TABLEAU 83- KMO AND BARTLETT'S TEST.....	311
TABLEAU 84- MATRICE DES COMPOSANTES – PERCEPTION ET AVANTAGES DE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF .	312
TABLEAU 85- STATISTIQUE DESCRIPTIVE DES AVANTAGES DE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF.....	313
TABLEAU 86- COÉQUIPIER ET PERCEPTION SUR L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF.....	314
TABLEAU 87- TABLEAUX DE CONTINGENCE, DES PROFILS-LIGNE ET DES CONTRIBUTIONS RELATIVES À LA VALEUR EMPIRIQUE DU $\chi_{CAL}^2 = 21,182$ [ROUGE=LIEN PAR RÉPULSION ; VERT=LIEN PAR ATTIRANCE ; JAUNE= CONTRIBUTIONS LES PLUS FORTES].....	314
TABLEAU 88- EXPLICITATION DES AUTRES PROBLÈMES RENCONTRÉS PAR LES ÉTUDIANTS TRAVAILLANT AVEC DES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES.....	315
TABLEAU 89- EFFECTIFS ET POURCENTAGE DE L'ÉCHANTILLON SUR LA DIFFÉRENCE ENTRE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL.....	319
TABLEAU 90- EXTRAIT DES DISCOURS SUR LA DIFFÉRENCE ENTRE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL (RÉPONSE NON)	319
TABLEAU 91- EXTRAIT DES DISCOURS SUR LA DIFFÉRENCE ENTRE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL (RÉPONSE OUI).....	319
TABLEAU 92- COMPARAISON DE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL.....	321
TABLEAU 93- COMPORTEMENT EN CLASSE DES RÉPONDANTS À L' ENTRETIEN.....	322
TABLEAU 94- COMPORTEMENT EN CLASSE DES RÉPONDANTS À L' ENTRETIEN QUI TRAVAILLENT AVEC DES FRANCOPHONES OU DES FRANÇAIS.....	323
TABLEAU 95- COMPORTEMENT EN CLASSE DES RÉPONDANTS À L' ENTRETIEN QUI TRAVAILLENT AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES.....	325
TABLEAU 96- COMPORTEMENT DANS LE GROUPE DES RÉPONDANTS À L' ENTRETIEN.....	326
TABLEAU 97- COMPORTEMENT DANS LE GROUPE DES RÉPONDANTS À L' ENTRETIEN QUI TRAVAILLENT AVEC DES FRANCOPHONES OU DES FRANÇAIS.....	327
TABLEAU 98- COMPORTEMENT DANS LE GROUPE DES RÉPONDANTS À L' ENTRETIEN QUI TRAVAILLENT AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES.....	328

TABLEAU 99- COMPORTEMENT DANS LE GROUPE DES RÉPONDANTS À L'ENTRETIEN (MODALITÉ : AUTRE)	330
TABLEAU 100- COMPARAISON ENTRE COMPORTEMENT EN CLASSE ET COMPORTEMENT DANS LE GROUPE.....	331
TABLEAU 101- TEST χ^2 D'INDÉPENDANCE DE PEARSON ENTRE « AVOIR SUIVI UN COURS PROFESSIONNEL ANTÉRIEUREMENT » ET LE COMPORTEMENT DANS LE GROUPE.....	332
TABLEAU 102- DIFFÉRENCE DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL DANS LES COURS DE LANGUE ET LES COURS PROFESSIONNELS SELON LES RÉPONDANTS QUI TRAVAILLENT RÉGULIÈREMENT AVEC LES FRANCOPHONES OU LES FRANÇAIS	332
TABLEAU 103- DIFFÉRENCE DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL DANS LES COURS DE LANGUE ET LES COURS PROFESSIONNELS SELON LES RÉPONDANTS QUI TRAVAILLENT AVEC LES AUTRES	334
TABLEAU 104- TABLEAU SYNTHÉTIQUE DES DIFFÉRENCES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL DANS LES COURS DE LANGUE ET LES COURS PROFESSIONNELS SELON LES RÉPONDANTS.....	337
TABLEAU 105- EFFECTIFS ET POURCENTAGE DE V14.....	340
TABLEAU 106- IMPACT DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF OU DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL SUR LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE ET LA COMPÉTENCE EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE (COOPÉRATION AVEC DES ÉTUDIANTS FRANÇAIS OU FRANCOPHONES).....	341
TABLEAU 107- IMPACT DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF OU L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL SUR LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE ET LA COMPÉTENCE EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE (COOPÉRATION AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES).....	343
TABLEAU 108- EFFECTIFS ET POURCENTAGE DE V15.....	345
TABLEAU 109- RÉPONSES DES ÉTUDIANTS SUR LA QUESTION V15 (TRAVAILLANT AVEC LES FRANCOPHONES OU LES FRANÇAIS)	346
TABLEAU 110- RÉPONSES DES ÉTUDIANTS SUR LA QUESTION V15 (TRAVAILLANT AVEC LES NON FRANCOPHONES)	347
TABLEAU 111- EXTRAIT DES POINTS FORTS DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL (COOPÉRATION AVEC DES FRANÇAIS OU FRANCOPHONES).....	350
TABLEAU 112- EXTRAIT DES POINTS FORTS DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL (COOPÉRATION AVEC DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS NON-FRANCOPHONES)	351
TABLEAU 113- TABLEAU SYNTHÉTIQUE DES POINTS FORTS DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL.....	354
TABLEAU 114- FACTEUR IMPACTANT L'EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL.....	355
TABLEAU 115- FACTEURS IMPACTANT L'EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF.....	355
TABLEAU 116- TABLEAU SYNTHÉTIQUE SUR LES FACTEURS IMPACTANT L'EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF (INTERCULTUREL)	358
TABLEAU 117- EFFECTIFS DES RÉPONSES SUR LE RÔLE JOUÉ PAR L'ENSEIGNANT DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF.....	358
TABLEAU 118- EXTRAIT DES RÉPONSES SUR LE RÔLE JOUÉ PAR L'ENSEIGNANT DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	358
TABLEAU 119- EXTRAIT DES RÉPONSES SUR LE RÔLE JOUÉ PAR L'ENSEIGNANT DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	359
TABLEAU 120- TABLEAU SYNTHÉTIQUE SUR LE RÔLE JOUÉ PAR L'ENSEIGNANT DANS L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	362
TABLEAU 121- EFFECTIF DES RÉPONSES À LA QUESTION V20	363
TABLEAU 122- EXTRAIT DES RÉPONSES SUR LA PRÉFÉRENCE DE TRAVAILLER EN BINÔME	363
TABLEAU 123- EXTRAIT DES RÉPONSES SUR LA PRÉFÉRENCE DE TRAVAILLER EN GROUPE DE TROIS PERSONNES OU PLUS.....	364

TABLEAU 124- TABLEAU SYNTHÉTIQUE SUR LA PRÉFÉRENCE DU NOMBRE DE MEMBRES DANS UN GROUPE	366
TABLEAU 125- EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS AVANT RÉPONDU SUR LA DIFFICULTÉ DE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF OU DE L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL SELON LA MODALITÉ DE MEMBRE DU GROUPE ...	367
TABLEAU 126- DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS TRAVAILLANT SOUVENT AVEC DES FRANCOPHONES OU DES FRANÇAIS DANS L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL	367
TABLEAU 127- DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS TRAVAILLANT SOUVENT AVEC DES ÉTUDIANTS NON-FRANCOPHONES DANS L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL	369
TABLEAU 128- DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS QUI ONT CHOISI « AUTRE » DANS L' APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL.....	370
TABLEAU 129- ASSIDUITÉ DES ÉTUDIANTS DANS LES CLASSES SC11 ET SC12.....	377
TABLEAU 130- INTERACTIONS DANS LES CLASSES SC11 ET SC12	377
TABLEAU 131- RATIOS DES PRISES SPONTANÉES DE LA PAROLE EN CLASSE	379
TABLEAU 132- RATIOS DES RÉPONSES CORRECTES DES ÉTUDIANTS EN CLASSE.....	379
TABLEAU 133- GROUPES D' OBSERVATION DANS LES CLASSES SC11 ET SC12	382
TABLEAU 134- DONNÉES D' OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 1.....	383
TABLEAU 135- COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 1.....	384
TABLEAU 136- EXTRAIT 1 DE GROUPE 1 (COMPÉTENCE LINGUISTIQUE).....	385
TABLEAU 137- EXTRAIT 2 DU GROUPE 1 (COMPÉTENCES STRATÉGIQUES).....	386
TABLEAU 138- EXTRAIT 3 DU GROUPE 1 (COMPÉTENCE STRATÉGIQUE).....	386
TABLEAU 139- EXTRAIT 4 DU GROUPE 1 (COMPÉTENCES STRATÉGIQUES)	387
TABLEAU 140- EXTRAIT 5 DU GROUPE 1	388
TABLEAU 141- EXTRAIT 6 DU GROUPE 1 (ÉCHANGES INTERGROUPES).....	388
TABLEAU 142- DONNÉES D' OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 2.....	389
TABLEAU 143- COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 2.....	390
TABLEAU 144- EXTRAIT 1 DU GROUPE 2 (COMPÉTENCES LINGUISTIQUES).....	391
TABLEAU 145- EXTRAIT 2 DU GROUPE 2 (COMPÉTENCES LINGUISTIQUES).....	392
TABLEAU 146- EXTRAIT 3 DU GROUPE 2 (COMPÉTENCES LINGUISTIQUES).....	392
TABLEAU 147- EXTRAIT 4 DU GROUPE 2 (RÔLE DE L' ENSEIGNANTE)	393
TABLEAU 148-EXTRAIT 5 DU GROUPE 2 (INTERACTIONS SUPPLÉMENTAIRES).....	394
TABLEAU 149- DONNÉES D' OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 3.....	394
TABLEAU 150- COMPORTEMENT DES 3 ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 3	395
TABLEAU 151- EXTRAIT 1 DU GROUPE 3 (MEMBRES SE COUPANT LA PAROLE LORS DE LA PREMIÈRE DISCUSSION)	397
TABLEAU 152- EXTRAIT 2 DU GROUPE 3 (MEMBRES SE COUPANT LA PAROLE LORS DE LA DEUXIÈME DISCUSSION)	398
TABLEAU 153- EXTRAIT 3 DU GROUPE 3 (MEMBRES SE PARTAGEANT DES INFORMATIONS).....	399
TABLEAU 154- EXTRAIT 4 DU GROUPE 3 (RÔLE DE L' ENSEIGNANTE)	400
TABLEAU 155- EXTRAIT 5 DU GROUPE 3 (RÔLE DE L' ENSEIGNANTE)	401
TABLEAU 156- EXTRAIT 6 DU GROUPE 3 (RÔLE DE L' ENSEIGNANTE).....	401
TABLEAU 157- DONNÉES D' OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 4.....	402
TABLEAU 158- COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 4.....	404
TABLEAU 159- EXTRAIT 1 DU GROUPE 4.....	405
TABLEAU 160- EXTRAIT 2 DU GROUPE 4.....	406
TABLEAU 161- EXTRAIT 3 DU GROUPE 4 (DIMENSION AFFECTIVE).....	407

TABLEAU 162- EXTRAIT 4 DU GROUPE 4 (DIMENSION COGNITIVE ET DIMENSION STRATÉGIQUE).....	408
TABLEAU 163- EXTRAIT 5 DE GROUPE 4 (DIMENSION STRATÉGIQUE)	409
TABLEAU 164- EXTRAIT 6 DU GROUPE 4 (CONSIGNES CLAIRES ET RÔLE DU REGROUPEMENT).....	410
TABLEAU 165-EXTRAIT 7 DE GROUPE 4 (RÔLE DES ENCOURAGEMENTS VENANT DE L'ENSEIGNANTE)	411
TABLEAU 166- EXTRAIT 8 DU GROUPE 4 (ACCOMPAGNEMENT DE L'ENSEIGNANTE)	411
TABLEAU 167- EXTRAIT 9 DU GROUPE 4 (CONSCIENCE INTERCULTURELLE DE L'ENSEIGNANTE).....	412
TABLEAU 168- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 5.....	412
TABLEAU 169- COMPORTEMENT DES 2 ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 5	414
TABLEAU 170- EXTRAIT 1 DU GROUPE 5 (COMPORTEMENT DES 2 ÉTUDIANTES).....	415
TABLEAU 171- EXTRAIT 2 (ÉCHANGES INTERGROUPE)	416
TABLEAU 172- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 6.....	417
TABLEAU 173- COMPORTEMENT DES 2 ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 6.....	418
TABLEAU 174- EXTRAIT 1 DU GROUPE 6 (CONNAÎTRE DES MOTS INCONNUS AVANT LA DISCUSSION)	419
TABLEAU 175- EXTRAIT 2 DE GROUPE 6 (S'ENTRAIDER).....	419
TABLEAU 176- EXTRAIT 3 DU GROUPE 6 (ENCOURAGEMENTS)	420
TABLEAU 177- EXTRAIT 4 DU GROUPE 6 (PROBLÈMES RENCONTRÉS ET IDENTIFIÉS DE L'INFORMATION)	420
TABLEAU 178- EXTRAIT 5 DU GROUPE 6 (INTERACTIONS)	421
TABLEAU 179- EXTRAIT 6 DU GROUPE 6 (DEUXIÈME TOUR DE DISCUSSION).....	422
TABLEAU 180- EXTRAIT 7 DU GROUPE 6 (PERCEPTION SUR L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF INTERCULTUREL)....	422
TABLEAU 181- EXTRAIT 8 DU GROUPE 6 (DIFFICULTÉ DU DOCUMENT ET CONSIGNES CLAIRES).....	423
TABLEAU 182- EXTRAIT 9 DU GROUPE 6 (CONTRÔLE DU TEMPS D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF)	424
TABLEAU 183- EXTRAIT 10 DE GROUPE 6 (INTERVENTION DE L'ENSEIGNANTE)	425
TABLEAU 184- EXTRAIT 11 DU GROUPE 6 (CONCLUSION SUR L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF SELON L'OBSERVATION DE L'ENSEIGNANTE).....	425
TABLEAU 185- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 7.....	426
TABLEAU 186- COMPORTEMENT DES 2 ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 7	428
TABLEAU 187- EXTRAIT 1 DU GROUPE 7 (CONNAÎTRE DES MOTS INCONNUS AVANT LA DISCUSSION)	429
TABLEAU 188- EXTRAIT 2 DU GROUPE 7 (SITUATION DE DÉSACCORD)	429
TABLEAU 189- EXTRAIT 3 DU GROUPE 7 (COMPLÉTER LES INFORMATIONS ET CORRIGER LA PRONONCIATION)...	430
TABLEAU 190- EXTRAIT 4 DU GROUPE 7 (DISTINCTION ENTRE LA FIN DU MONDE ET LA FIN DE L'HUMANITÉ, EXPLICATION SUR LA BIODIVERSITÉ)	431
TABLEAU 191- EXTRAIT 5 DU GROUPE 7 (COMPÉTENCE TRANSITOIRE).....	432
TABLEAU 192- EXTRAIT 6 DU GROUPE 7 (MATÉRIEL CHOISI PAR L'ENSEIGNANTE).....	433
TABLEAU 193- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 8.....	434
TABLEAU 194- COMPORTEMENT DE DEUX ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 8.....	436
TABLEAU 195- EXTRAIT 1 DE GROUPE 8 (INTERACTION ENTRE E3 ET E4).....	437
TABLEAU 196- EXTRAIT 2 DE GROUPE 8 (MAUVAISE COMPRÉHENSION À CAUSE DE L'ACCENT, CORRECTION DE LA PRONONCIATION)	437
TABLEAU 197- EXTRAIT 3 DE GROUPE 8 (S'ENTRAIDER POUR CONFIRMER ET COMPLÉTER LES INFORMATIONS) .	439
TABLEAU 198- EXTRAIT 4 DE GROUPE 8 (PREMIER ÉCHANGE INTERGROUPE-LES GARÇONS PLUS DOMINANTS DANS LA DISCUSSION)	440
TABLEAU 199- EXTRAIT 5 DE GROUPE 8 (DEUXIÈME ÉCHANGE INTERGROUPE—DISCUSSION ET PARTICIPATION PLUS DYNAMIQUE).....	440

TABLEAU 200- EXTRAIT 6 DE GROUPE 8 (TROISIEME ÉCHANGE INTERGROUPE—DISCUSSION ET PARTICIPATION PLUS DYNAMIQUE).....	441
TABLEAU 201- DONNÉES D’OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 9.....	442
TABLEAU 202- COMPORTEMENT DE QUATRE ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 9.....	443
TABLEAU 203- EXTRAIT 1 DE GROUPE 9 (SITUATION DE DÉSACCORD POUR LE GROUPE DE 4 PERSONNES)	445
TABLEAU 204- EXTRAIT 2 DE GROUPE 9 (INTERACTIONS ENTRE LES 4 ÉTUDIANTS).....	446
TABLEAU 205- EXTRAIT 3 DE GROUPE 9 (RÔLE DE LEADER JOUÉ PAR E10)	447
TABLEAU 206- EXTRAIT 4 DE GROUPE 9 (INTERACTIONS AU-DELÀ DU TEMPS IMPARTI À L’ACTIVITÉ PAR L’ENSEIGNANTE).....	448
TABLEAU 207- EXTRAIT 5 DE GROUPE 9 (MAUVAISE COMPRÉHENSION À CAUSE DE L’ACCENT).....	449
TABLEAU 208- EXTRAIT 10 DE GROUPE 9 (EXPLICATION DU MOT « KIN É » EN LANGUE ANGLAISE).....	450
TABLEAU 209- DONNÉES D’OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 10....	451
TABLEAU 210- COMPORTEMENT DE TROIS ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 10.....	452
TABLEAU 211- EXTRAIT 1 DE GROUPE 10 (INTERACTIONS ENTRE LES TROIS ÉTUDIANTS).....	453
TABLEAU 212-EXTRAIT 2 DE GROUPE 10 (LA DISCUSSION SE PASSE PLUTÔT ENTRE E1 ET E4)	455
TABLEAU 213- EXTRAIT 3 DE GROUPE 10 (DEUXIÈME TOUR DE DISCUSSION).....	456
TABLEAU 214- EXTRAIT 4 DE GROUPE 10 (E14 PRENDRE LA PAROLE AVEC CONFIANCE DEVANT LA CLASSE)	456
TABLEAU 215-EXTRAIT 5 DE GROUPE 10 (ÉVALUATION DE LA DIFFICULTÉ DE L’ENREGISTREMENT).....	457
TABLEAU 216- EXTRAIT 6 DE GROUPE 10 (RÔLE DE L’ENSEIGNANTE)	457
TABLEAU 217- DONNÉES D’OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 11.....	458
TABLEAU 218- COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 11	459
TABLEAU 219- EXTRAIT 1 DU GROUPE 11 (INTERACTIONS ENTRE LES MEMBRES DU GROUPE LORS DE LA PREMIÈRE DISCUSSION)	461
TABLEAU 220- EXTRAIT 2 DU GROUPE 11 (INTERACTIONS ENTRE LES MEMBRES DU GROUPE LORS DE LA DEUXIÈME DISCUSSION)	462
TABLEAU 221- EXTRAIT 3 DU GROUPE 11 (COMPLÉTER LES INFORMATIONS)	462
TABLEAU 222- EXTRAIT 4 DU GROUPE 11 (CORRECTION DE LA PRONONCIATION)	462
TABLEAU 223- EXTRAIT 5 DU GROUPE 11 (LES MEMBRES DU GROUPE S’ENTRAIDENT).....	463
TABLEAU 224- EXTRAIT 6 DU GROUPE 11 (DISCUSSION HORS-SUJET SUR LA LANGUE ESPAGNOLE).....	464
TABLEAU 225- EXTRAIT 7 (DISCUSSION SUR LA CHANSON ET L’EXPRESSION)	465
TABLEAU 226- EXTRAIT 8 DU GROUPE 11 (S’ÉLOIGNER DU SUJET AU COURS DE LA DISCUSSION).....	465
TABLEAU 227- EXTRAIT 9 DU GROUPE 11 (SURVEILLER LE COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE)	466
TABLEAU 228- EXTRAIT 10 DU GROUPE 11 (RÉACTION DE E6 EN RÉPONSE À LA QUESTION DE L’ENSEIGNANTE).....	467
TABLEAU 229- DONNÉES D’OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 12....	467
TABLEAU 230- COMPORTEMENT DES DEUX ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 12	469
TABLEAU 231- EXTRAIT 1 DU GROUPE 12 (INTERACTIONS ENTRE E6 ET E13)	470
TABLEAU 232- EXTRAIT 2 DU GROUPE 12 (LES MEMBRES S’ENTRAIDENT, CORRECTION DE L’ORTHOGRAPHE)....	472
TABLEAU 233- EXTRAIT 3 DU GROUPE 12 (ADAPTATION AUX INSTRUCTIONS EN FONCTION DE LA SITUATION) ...	472
TABLEAU 234- EXTRAIT 4 DU GROUPE 12 (INTERACTIONS ENTRE L’ENSEIGNANTE ET E6).....	473
TABLEAU 235- EXTRAIT 5 DU GROUPE 12 (CONSEILS DONNÉS PAR L’ENSEIGNANTE À LA FIN DE LA DISCUSSION DE GROUPE)	473
TABLEAU 236- DONNÉES D’OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 13	473
TABLEAU 237- COMPORTEMENT DES DEUX ÉTUDIANTS DANS LE GROUPE 13	475

TABLEAU 238- EXTRAIT 1 DU GROUPE 13 (INTERACTIONS ENTRE LES DEUX ÉTUDIANTS LORS DE LA PREMIÈRE DISCUSSION)	476
TABLEAU 239- EXTRAIT 2 DU GROUPE 13 (INCERTITUDE SUR LES INFORMATIONS)	477
TABLEAU 240- EXTRAIT 3 DU GROUPE 13 (DISCUSSION PLUS SILENCIEUSE)	478
TABLEAU 241- EXTRAIT 4 DU GROUPE 13 (MAUVAISE COMPRÉHENSION À CAUSE D'UN ACCENT)	478
TABLEAU 242- EXTRAIT 5 DU GROUPE 13 (INDUIRE EN ERREUR)	479
TABLEAU 243- EXTRAIT 6 DU GROUPE 13 (DISCUSSION ARRÊTÉE LORSQUE L'ENSEIGNANTE EST PASSÉE AUPRÈS DU GROUPE)	479
TABLEAU 244- EXTRAIT 7 DU GROUPE 13 (L'ENSEIGNANTE AIDE LES ÉTUDIANTS À ADAPTER LA MÉTHODE D'APPRENTISSAGE)	480
TABLEAU 245- EXTRAIT 8 DU GROUPE 13 (EFFET PRODUIT APRÈS L'ADAPTATION DE LA MÉTHODE D'APPRENTISSAGE)	481
TABLEAU 246- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 14.....	482
TABLEAU 247- COMPORTEMENT DES DEUX ÉTUDIANTS DE GROUPE 14	483
TABLEAU 248- EXTRAIT 1 DE GROUPE 14 (INTERRUPTION DE DISCUSSION).....	484
TABLEAU 249- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 15.....	485
TABLEAU 250- COMPORTEMENT DES DEUX ÉTUDIANTES DANS LE GROUPE 15	486
TABLEAU 251- EXTRAIT 1 DE GROUPE 15 (INTERACTIONS ENTRE LES DEUX ÉTUDIANTES À LA FIN DE LA PREMIÈRE DISCUSSION)	487
TABLEAU 252- EXTRAIT 2 DE GROUPE 15 (ACCENT ANGLAIS, EXPLICATION DU MOT « HAPTOPHOBIE»).....	488
TABLEAU 253- EXTRAIT 3 DU GROUPE 15 (LES DEUX ÉTUDIANTES S'ENTRAIDENT).....	488
TABLEAU 254- EXTRAIT 4 DU GROUPE 15 (INDUIRE L'ERREUR DANS LE GROUPE EN BINÔME).....	489
TABLEAU 255- EXTRAIT 5 DU GROUPE 15 (RÔLE DE L'ENSEIGNANTE : CORRECTION ET EXPLICATION)	490
TABLEAU 256- EXTRAIT 6 DU GROUPE 15 (RÔLE DE L'ENSEIGNANTE : ÉCHANGE INTERCULTUREL)	490
TABLEAU 257- EXTRAIT 7 DU GROUPE 15 (RÔLE DE L'ENSEIGNANTE : DIFFICULTÉ DU MATÉRIEL).....	491
TABLEAU 258- DONNÉES D'OBSERVATION ISSUES DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA GRILLE DANS LE GROUPE 15.....	491
TABLEAU 259- COMPORTEMENT DES TROIS ÉTUDIANTS DE GROUPE 16.....	493
TABLEAU 260- EXTRAIT 1 DU GROUPE 16 (INTERACTIONS ENTRE LES TROIS ÉTUDIANTS)	495
TABLEAU 261- EXTRAIT 2 DU GROUPE 16 (DÉSACCORD DANS LE GROUPE SUR LA QUESTION 3)	496
TABLEAU 262- EXTRAIT 3 DU GROUPE 16 (DÉSACCORD DANS LE GROUPE LORS DE DISCUSSIONS SUR LA QUESTION 12)	497
TABLEAU 263- EXTRAIT 4 DU GROUPE 16 (DÉSACCORD DANS LE GROUPE LORS DE LA DEUXIÈME DISCUSSION) ..	498
TABLEAU 264- EXTRAIT 5 DU GROUPE 16 (DÉCOURAGEMENT DE E1)	499
TABLEAU 265- EXTRAIT 6 DU GROUPE 16 (ERREURS INDUITES DANS LE GROUPE)	499
TABLEAU 266- EXTRAIT 7 DU GROUPE 16 (RÉSOUTRE DES PROBLÈMES D'ORTHOGRAPHE)	500
TABLEAU 267- EXTRAIT 8 DU GROUPE 16 (RECONSTRUIRE LA PHRASE)	500
TABLEAU 268- EXTRAIT 9 DU GROUPE 16 (RÔLE DE E8 EN TANT QUE LEADER DANS LE GROUPE).....	501
TABLEAU 269- EXTRAIT 10 DU GROUPE 16 (E1 EXPLIQUE DES MOTS OU DES EXPRESSIONS EN UTILISANT DES CONNAISSANCES DE SA LANGUE MATERNELLE)	502
TABLEAU 270- EXTRAIT 11 DU GROUPE 16 (DISCUSSION HORS-SUJET APRÈS AVOIR TERMINÉ TOUTES LES QUESTIONS)	503
TABLEAU 271- EXTRAIT 12 DU GROUPE 16 (ROLE DE L'ENSEIGNANTE EXPLIQUER DES MOTS)	503
TABLEAU 272- EXTRAIT 13 DU GROUPE 16 (DISCUSSION ENTRE L'ENSEIGNANTE ET E1 SUR LA DIFFICULTÉ DU MATÉRIEL).....	504

TABLEAU 273-EXTRAIT 14 DU GROUPE 16 (AIDE APPROPRIÉE PAR L'ENSEIGNANTE)..... 505

Index des photographies

PHOTO. 1- AMPHITHÉÂTRE JABOULAY- UNIVERSITE LYON 2 (SOURCE : PHOTO AUTEURE)..... 39
PHOTO. 2- SALLE DE CLASSE DU CENTRE LINGUISTIQUE CIEF À LYON 2 (SOURCE : PHOTO AUTEURE)..... 41

