

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

2 | 2006

Recherches en didactique des langues. Actes du colloque de Lyon

L'apprentissage collaboratif médiatisé par Internet : conditions de mise en œuvre chez de jeunes apprenants d'anglais

Internet-mediated collaborative learning with young learners of English

Michèle Catroux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5041>

DOI : 10.4000/rdlc.5041

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Michèle Catroux, « L'apprentissage collaboratif médiatisé par Internet : conditions de mise en œuvre chez de jeunes apprenants d'anglais », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5041> ; DOI : 10.4000/rdlc.5041

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

L'apprentissage collaboratif médiatisé par Internet : conditions de mise en œuvre chez de jeunes apprenants d'anglais

Internet-mediated collaborative learning with young learners of English

Michèle Catroux

1. Introduction

1

Les évolutions méthodologiques relatives à la didactique de l'anglais en contexte scolaire témoignent de la nécessaire adaptation à des facteurs tels que la diversification des apprenants, les "*technologies de l'éducation*" (Lebrun, 2002) ou encore le développement des sciences cognitives. C'est à la lumière de ces dernières que s'est produite une véritable rupture paradigmatique entre les modèles d'enseignement cumulatifs des années passées et les modèles d'apprentissage interactifs qui placent les outils technologiques en interface avec les contenus langue / culture et les modes d'apprentissage autonome. La centration sur l'apprenant succède à la centration sur l'acte d'enseignement, ce qui contribue à l'émergence de pratiques d'apprentissage où l'apprenant se trouve en mesure d'élaborer une véritable interaction non seulement avec les objets du savoir mais également avec les éléments constitutifs de son environnement qui englobe, au-delà de l'enseignant, ses pairs, les instruments de traitement des savoirs et la communauté sociale toute entière dont il fait partie.

2

La recherche entreprise s'est attachée à développer ce que la didactique de l'anglais appelle "*réflexion sur la langue*" ou "*objectif cognitif*" (Cossu, 1995 : 19). Cette dimension de l'enseignement décrite généralement sous le vocable d'"apprendre à apprendre" est celle que nous avons tenté de développer chez de jeunes apprenants d'anglais. En effet, la

distanciation du sujet par rapport à la langue étudiée semble susceptible de faciliter les apprentissages. Nous avons considéré qu'un des moyens d'encourager cette distanciation était de provoquer des ruptures, des conflits sociocognitifs en nous situant dans un cadre socioconstructiviste et que les modes de travail collaboratif pouvaient mettre en œuvre ces principes en conduisant les apprenants à négocier ensemble la résolution d'une tâche linguistique.

3

L'objet de cet article est de présenter l'activité de production langagière que des élèves de CM1 et CM2 (Cours Moyen 1 et 2) ont menée et de vérifier dans quelle mesure l'apprentissage collaboratif peut véritablement être envisagé avec ce public et dans quelles conditions il peut les amener à élaborer une réflexion sur la langue cible.

2. La dimension sociale de l'apprentissage

2.1. La notion de conflit sociocognitif

4

Perret-Clermont (1996) ainsi que Doise *et al.* (1991) ont étudié le rôle des **interactions sociales entre pairs** dans le développement de l'intelligence et ont démontré que les confrontations entre individus sont source de développement.

Ce serait précisément en coordonnant ces actions avec celles des autres que l'individu acquerrait la maîtrise des systèmes de coordinations, ensuite individualisés et intériorisés. [...] Les coordinations entre individus sont à l'origine des coordinations individuelles, [...] elle les précèdent et les génèrent. (Doise et Mugny, 1981 : 34)

5

L'explication de l'influence de l'interaction sociale sur les élaborations cognitives repose sur la notion de **conflit sociocognitif** (Doise *et al.*, 1975) qui relève d'une conception à la fois interactionniste et constructiviste. Ce concept s'appuie sur le postulat selon lequel la dynamique du développement résulte principalement d'un conflit de communication. En situation interactive, il y a confrontation de points de vue, ou conflit de centration, et il se crée chez l'individu un **déséquilibre cognitif**, une décentration cognitive, propice à une nouvelle structuration du savoir et des représentations.

Le paradigme d'apprentissage conçoit que les connaissances se construisent, notamment en interaction avec d'autres individus [...]. [...] Ce paradigme reconnaît le rôle incitatif du déséquilibre cognitif pour ce qui est de l'engagement des élèves dans le développement de compétences et la construction des connaissances, pour ce qui est de l'engagement personnel en apprentissage. (Tardif, 1998 : 36-37)

6

L'opposition de centrations va donner lieu à une interaction entre deux (ou plusieurs) individus qui sont conduits à émettre des réponses - verbales et / ou gestuelles - contradictoires et qui ont la volonté de dépasser cette perturbation sociale et cognitive. Cette volonté entraîne chez les partenaires des coordinations interindividuelles d'actions et d'idées et les stratégies ou connaissances qui en découlent sont ensuite intériorisées par chacun afin de devenir de nouveaux outils mentaux.

7

Pour que ce conflit ait lieu, il est préférable qu'il y ait hétérogénéité cognitive entre les individus en interaction. Les recherches sur l'apprentissage collaboratif tendent à

montrer que tant les regroupements homogènes qu'hétérogènes en termes d'habiletés des étudiants dans la discipline concernée peuvent être utilisés efficacement mais que ce sont les regroupements hétérogènes qui conduisent à plus d'effets bénéfiques sur l'apprentissage (Johnson et Johnson, 1996). En effet, le travail collaboratif en dyade ou en équipe à composition hétérogène permet de favoriser différents aspects de l'apprentissage : la négociation de sens, la confrontation des idées ; l'apprentissage et l'acquisition d'habiletés sociales ; l'optimisation de la performance dans une tâche complexe ; l'échange d'idées, de compétences, d'expériences (Brassard, 1999). De même est-il souhaitable que le débat d'idées ne devienne pas un conflit entre personnes et que la divergence de points de vue donne lieu à un dialogue.

8

Ceci aura bien évidemment une incidence sur la composition des groupes et sur la façon dont ils doivent fonctionner.

9

Une autre exigence de l'apparition de conflits de centrations est que seule l'élaboration commune d'une réponse unique peut le résoudre. Il y a activation cognitive du sujet l'incitant à coordonner ses réponses à celles d'autrui pour l'élaboration d'une solution commune. Afin de favoriser l'émergence de désaccords et de points de vue entre les apprenants, l'enseignant va chercher à mettre en œuvre des types de tâches susceptibles de créer des représentations différentes d'un phénomène et d'engager les élèves dans un travail explicatif en prolongement.

10

C'est dans cette perspective que les élèves ont été placés devant une tâche de résolution de problème afin qu'ils se trouvent conduits à négocier les uns avec les autres et élaborer une production conjointe.

2.2. Les modalités du travail collaboratif

11

Comment dans ces conditions se met en place la collaboration entre les apprenants ?

12

Mugny et Carrugati (1991) ont posé les bases du travail coopératif et collaboratif ainsi : les rencontres inter-individuelles sont cognitivement structurantes et conduisent au progrès à condition qu'elles permettent une opposition sociale de réponses ou de points de vue à propos d'une tâche commune (Lebrun, 2002 : 151). Ils donnent trois arguments qui peuvent expliquer ce progrès.

- La coopération est une source de **décentration** qui permet à chaque sujet de prendre conscience de l'existence de "réponses" possibles autres que la sienne.
- Chacun fournit des **informations supplémentaires** par rapport aux autres et, ensemble, les partenaires peuvent élaborer une nouvelle réponse.
- La coopération engage chaque sujet dans un **rapport social** spécifique avec autrui. Le problème est d'abord de nature sociale et les instruments sociocognitifs ne sont développés que dans la mesure où ils permettent aux participants de rétablir un équilibre de nature sociale.

13

Le conflit est donc double :

- **social** parce qu'il comporte un désaccord entre différents individus ;
- **cognitif** parce que le désaccord porte sur la façon de résoudre une tâche cognitive.

14

L'apprentissage collaboratif a pour objet d'améliorer la réussite des élèves, en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. L'apprentissage collaboratif met donc l'accent sur le travail en groupes restreints où des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Le travail est structuré de façon à ce que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée. De plus, l'apprentissage collaboratif soutient et facilite le transfert des connaissances. En effet, les interactions sociales que l'apprentissage collaboratif favorise incitent les élèves à verbaliser et à reformuler leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs façons d'apprendre. La création d'un contexte favorable à la discussion des connaissances, au sein d'un groupe de collaboration, améliore la qualité de l'apprentissage en provoquant l'émergence de processus métacognitifs.

15

De façon générale, les chercheurs s'entendent pour dire que le nombre d'élèves par équipe doit varier de deux à huit, selon les tâches à accomplir ou les techniques utilisées. Pour Mucchielli (1983 : 15) "*la taille optimale serait de cinq ou six élèves*". Pour Lebrun (2002 : 149), "*la taille idéale du groupe se situe entre 5 et 10 personnes*". Lebrun justifie cette taille de groupe pour permettre la confrontation d'un nombre suffisant de points de vue pour qu'il y ait matière à discussion. D'un autre côté, dans un groupe trop nombreux, il est difficile d'assurer la participation équitable de tous et de gérer la masse des opinions.

16

Bien évidemment, le groupe idéal permet à chaque participant d'exposer ses idées, de les argumenter et de les confronter à celles d'autrui. C'est pour cette raison que de nombreux auteurs insistent sur l'importance de groupes hétérogènes qui permettent de générer des idées diverses.

17

Pour notre part, plusieurs considérations ont conduit à former des paires d'élèves de niveaux différents. D'une part, les élèves travaillant au sein d'une équipe de deux personnes sont moins portés à s'en remettre aux autres membres de l'équipe pour faire le travail et les occasions de digressions sont plus réduites. D'autre part, les limites physiques d'un poste informatique permettent difficilement de former des équipes de plus de deux ou trois personnes. Par ailleurs, la configuration en paires nous est parue plus adaptée à l'âge des élèves considérés, soit entre 10 et 11 ans. En effet, ce mode de fonctionnement demande une certaine maturité de la part des sujets ; pour ne pas alourdir les relations à l'intérieur des groupes de travail, le nombre de participants a été réduit afin de ne pas créer de tensions inutiles et / ou de difficultés de communication.

2.3. Appariement des élèves

18

Les paires ont été formées en fonction de deux critères : les habiletés et le sexe. Le regroupement au sein des équipes semble avoir un effet sur le type d'interactions générées (Hooper et Hannafin, 1991 ; Hooper 1992). Le niveau d'habiletés est le premier

critère qui pourrait influencer la qualité des interactions dans un groupe. Il est souhaitable de privilégier les regroupements suivants dans un échantillon : des regroupements homogènes d'élèves à haut niveau d'habiletés et d'élèves à niveau moyen d'habiletés et des regroupements hétérogènes composés, d'une part, d'un élève à haut niveau d'habiletés et un élève de niveau moyen d'habiletés et, d'autre part, d'un élève de niveau moyen et d'un élève à faible niveau d'habiletés. Les regroupements homogènes d'élèves de faibles habiletés et les regroupements hétérogènes d'élèves de fortes habiletés et d'élèves de faibles habiletés ne semblent pas générer suffisamment d'interactions susceptibles d'avoir un effet sur l'apprentissage.

19

Le classement des élèves en trois groupes a été effectué en tenant compte d'habiletés d'ordre personnel et social, d'habiletés d'ordre linguistique pour l'anglais et d'habiletés d'ordre scolaire plus générales. Nous situant dans un contexte scolaire, les dénominations de niveau 1, 2 et 3 ont été adoptées.

20

Le sexe est le second critère que l'on peut retenir dans la formation des équipes à cause de l'effet qu'il peut avoir sur les interactions au sein du groupe. Il semble que les paires constituées de deux filles aient tendance à plus verbaliser que celles constituées de deux garçons (Carrier et Sales, 1987). Quant aux équipes formées d'un garçon et d'une fille, elles peuvent avoir tendance à interagir sur des sujets non reliés à la tâche. Cependant les contraintes dues à l'insuffisance de l'échantillon n'ont pas permis de retenir ce critère dans l'analyse des résultats.

3. La cyberquête ou "webquest"

3.1. Une activité de conceptualisation au travers de la cyberquête

21

Les éléments du modèle proposé ont conduit à choisir une situation d'apprentissage dont l'objet principal n'est pas l'acquisition d'une compétence communicative orale mais dont la nature est bien de faire émerger chez les jeunes apprenants une ébauche de réflexion métalinguistique par le biais d'une activité de manipulation de l'écrit : la cyberquête (Catroux, 2003).

22

La cyberquête mise en œuvre lors du premier protocole d'observation consiste à lire et prélever des informations relatives aux goûts en matière de nourriture de trois enfants américains (visite d'un premier site, cf. annexe 1), de lire et relever des items lexicaux (noms et verbes) dans un site présentant des recettes illustrées, et de rédiger une recette correspondant au goût d'un des enfants du premier site à partir des éléments repérés au cours de la lecture.

Cyberquête	Thème retenu : Food
Tâche (production finale)	Rédaction d'une recette

Ressources	Trois sites : <ul style="list-style-type: none"> • Un site d'enfants américains parlant de leurs goûts • Un site de recettes illustrées • Un dictionnaire illustré
Classe, nombre d'élèves	CM1, 30 élèves (5 séances d'1h30)

3.2. Analyse des protocoles verbaux

23

Afin d'identifier les interactions entre les membres des dyades, nous avons élaboré une grille d'analyse (annexe 2) basée sur le modèle CAMS de Dansereau (1986) adapté par Kumpulainen et Mutanen (1999). Ce modèle prend en compte des interactions ressortissant de quatre domaines : les interactions de type cognitif, les interactions liées à l'activité métacognitive, les fonctions sociales des échanges et les facteurs affectifs.

3.2.1. Les activités cognitives

24

La nature des activités cognitives a été analysée en étudiant les processus interactifs existant entre les pairs. Dans cette optique, une dyade a été prise comme unité d'analyse. Notre étude nous a permis de distinguer trois modes caractéristiques de la nature des processus cognitifs mis en œuvre au cours des activités d'apprentissage collaboratif, d'abord les processus de type procédural relatifs à l'exécution de la tâche sans planification ou réflexion poussée. Cette activité est fortement orientée vers la production envisagée et se concentre sur la manipulation procédurale de l'information, sur les aspects techniques de traitement de texte ou de la navigation hypertextuelle. D'autre part, les activités de lecture oralisée ou de dictée d'un pair à l'autre font partie de cette catégorie car elles peuvent favoriser mémorisation et automatisation des procédures.

25

Enfin, les processus de type interprétatif ou exploratoire renvoient à une situation pendant laquelle une réflexion est manifeste à travers le langage verbal. Elle peut se rapporter à des phénomènes linguistiques et se traduit par des activités tournées vers la compréhension, la coordination, la vérification ou la résolution de problèmes.

3.2.2. Les activités métacognitives

26

Nous avons repris les distinctions opérées par Noël *et al.* (1995) pour considérer les activités organisées autour de la mise en œuvre de stratégies, la planification et la proposition d'hypothèses comme relevant d'une réflexion métacognitive. Nous avons donc également placé dans cette catégorie toutes réflexions de type linguistique, qu'il s'agisse de réflexions d'ordre lexical, sémantique, orthographique, ou de réflexions concernant le rappel du patrimoine linguistique en possession de l'élève.

3.2.3. Les activités à caractère social

27

Le volet social de l'analyse porte sur la nature des modes de travail présidant aux relations inter individus. Nous avons défini deux catégories d'activités sociales selon qu'elles relèvent d'un mode collaboratif ou non. Le mode collaboratif implique trois types de relations : une relation de tutorat d'un membre de la dyade à un autre, une relation plus généralement collaborative, même si celle-ci prend l'aspect d'un conflit sociocognitif ainsi que nous l'avons décrit, ou encore une relation d'encouragement ou de critique positive d'un membre envers un autre.

28

Le mode que nous avons appelé de collaboration interrompue fait référence au conflit non constructif aboutissant à une dégradation des relations entre les élèves, ou à un désaccord conduisant un élève à prendre une décision arbitraire. Toute situation où un élève prend le pas sur son partenaire, travaille seul et prend des décisions unilatérales entre dans cette catégorie, de même que les situations caractérisées par un silence prolongé ou le départ d'un des membres de la dyade pour aller chercher de l'aide ou s'échapper de son travail.

3.2.4. Les facteurs affectifs

29

Les facteurs affectifs ont été pris en compte selon leur impact sur le travail de la dyade. La forte implication de l'élève dans la tâche s'est trouvée identifiée chaque fois que ce dernier est resté imperméable aux demandes de l'autre : "attends" alors que le partenaire veut aller trop vite, "tais-toi" lorsqu'il l'empêche de réfléchir, les manifestations d'énervement envers l'ordinateur trop lent... De même, dans certains cas, les refus de répondre à une question ont pu être attribués à la recherche intensive de solutions, ainsi que des manifestations d'anxiété comme la demande d'approbation, la comparaison angoissée avec d'autres dyades ou l'inquiétude devant les incapacités supposées de son partenaire. L'expression d'autosatisfaction devant le travail accompli ou la compétition implicite avec d'autres dyades nous ont paru être des indices d'engagement dans la tâche. En revanche, les activités parasites comme les sifflements, les bruits divers, les coups sur la table, les activités extérieures à la dyade, les commentaires divers destinés à gêner le travail, ou à manifester son existence ont été interprétés comme révélateurs d'un désengagement de la tâche que nous avons tenté d'expliquer par une analyse quantitative.

30

Le dernier volet enfin (appelé activités non reliées) concerne toute situation pendant laquelle l'activité des élèves n'est pas focalisée sur la tâche en elle-même, et se caractérise par une discussion à bâtons rompus ou des commentaires sans lien direct avec la tâche.

31

Les conversations des dyades au cours de leur travail ont été enregistrées pendant une durée de 25 à 30 minutes selon les cas. La transcription des enregistrements a été codée selon les catégories ci-dessus.

32

Le codage a permis d'observer les effets de la composition des dyades sur leur travail au travers de trois aspects : la quantité et la nature de la réflexion cognitive et métacognitive, les modes collaboratifs, la prise d'autonomie et les demandes d'aide.

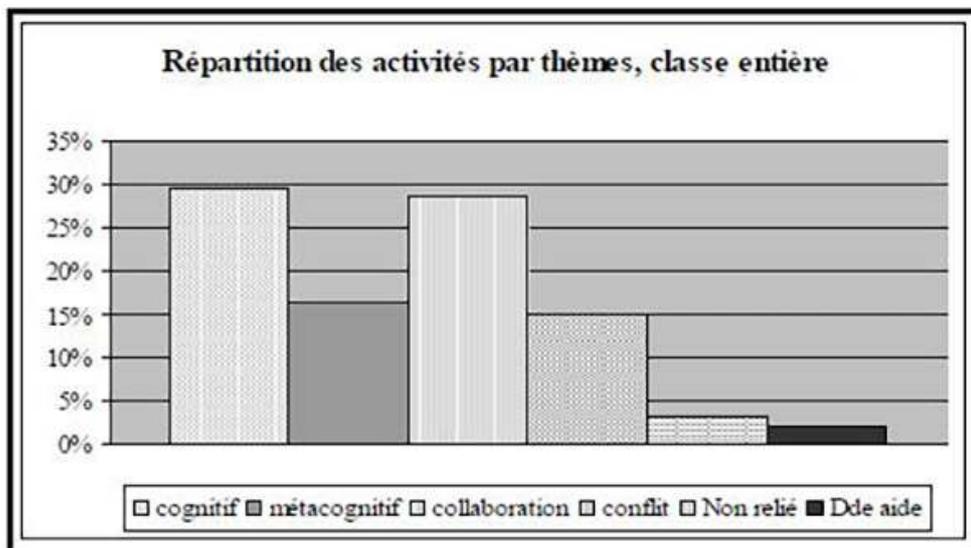
4. Les effets de la composition des dyades

4.1. Nature des activités au cours de la réalisation de la tâche

33

La lecture de la figure 1 permet d'identifier les pôles importants autour desquels les verbalisations sont organisées. Il apparaît que les élèves ont amorcé une réflexion au cours de la tâche, qu'ils ont travaillé en mode collaboratif pour les 2/3 des cas, que leurs activités sont reliées à la tâche en majorité et qu'ils sont parvenus à travailler seuls, sans avoir recours aux tutrices présentes dans la salle.

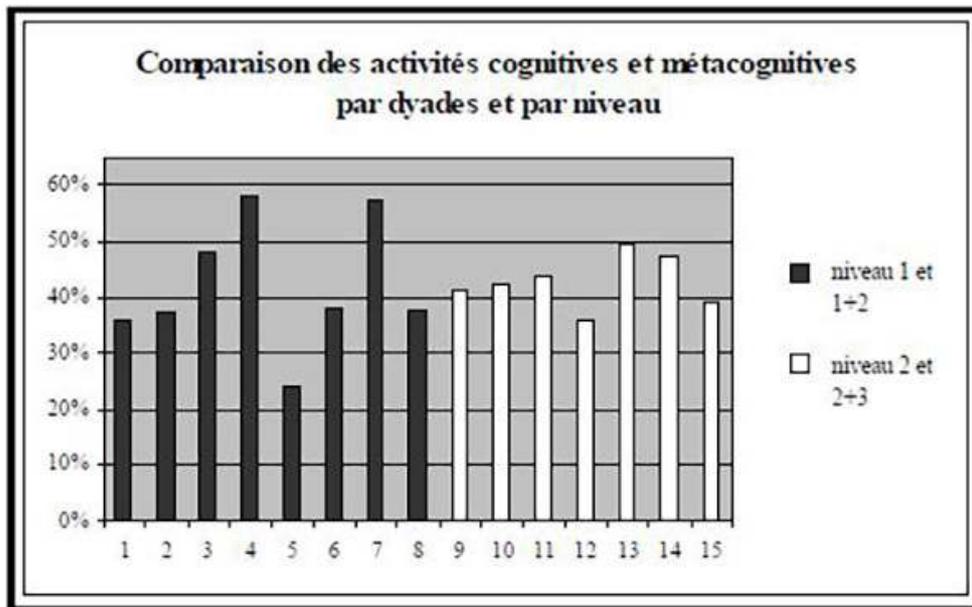
Figure 1 - Répartition des activités selon les catégories définies au préalable.



34

Nous avons ensuite considéré les dyades en les groupant par niveau, soit les dyades composées d'élèves de niveau 1 et d'élèves de niveau 1 + 2, et les dyades composées d'élèves de niveau 2 et d'élèves de niveau 2 + 3, afin de clarifier les résultats. Les pourcentages sont obtenus en additionnant le pourcentage d'activités cognitives et celui d'activités métacognitives.

Figure 2 - Comparaison des activités par dyades et par niveau.



35

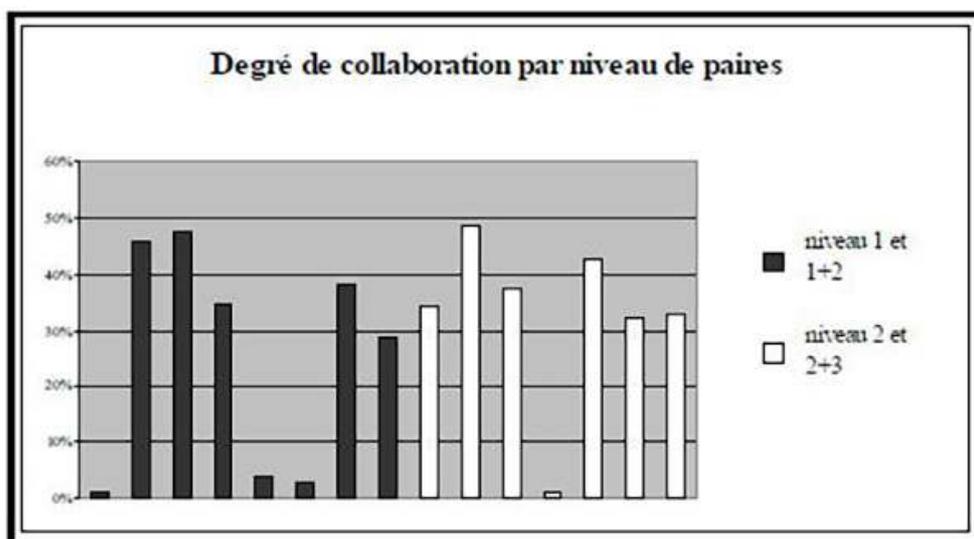
Les moyennes chiffrées donnent un pourcentage de 45,1 % d'activités de ce type pour les dyades de niveau élevé et de 46,7 % pour les autres. La différence n'est donc pas significative. On observe toutefois des fluctuations plus importantes du côté des dyades de niveau supérieur où les pourcentages varient de 24 % à 57,2 % alors que qu'ils ne varient que de 36 % à 49,6 % chez les autres. Il convient donc de s'intéresser de plus près à la nature des relations internes aux paires afin de déterminer les causes de ces fluctuations.

4.2. Composition des dyades et collaboration

36

Le tableau ci-dessous montre un degré élevé de collaboration quel que soit le niveau des élèves, à l'exception de quatre dyades.

Figure 3 - Niveau de collaboration selon le niveau des dyades.



37

Il apparaît que les situations de non-collaboration se retrouvent chez trois dyades de niveau élevé, et chez une seule dyade de niveau moindre. Chez une dyade de niveau élevé, (Paul-Simon et Killian), nous avons pu mettre en évidence que les enfants ne collaborent pas par refus de laisser l'autre prendre le contrôle de la situation. Chez deux autres élèves, l'attitude négative de Marlène provient sans aucun doute d'un refus de travailler avec le partenaire que nous lui avons imposé à cause d'une incompatibilité de personnalités. Dans le dernier cas, Pierre est plus sérieux que Grégory et, dès lors, ce dernier se cantonne volontiers dans un rôle passif, avec plusieurs tentatives de semer le désordre dans le travail effectué par son camarade.

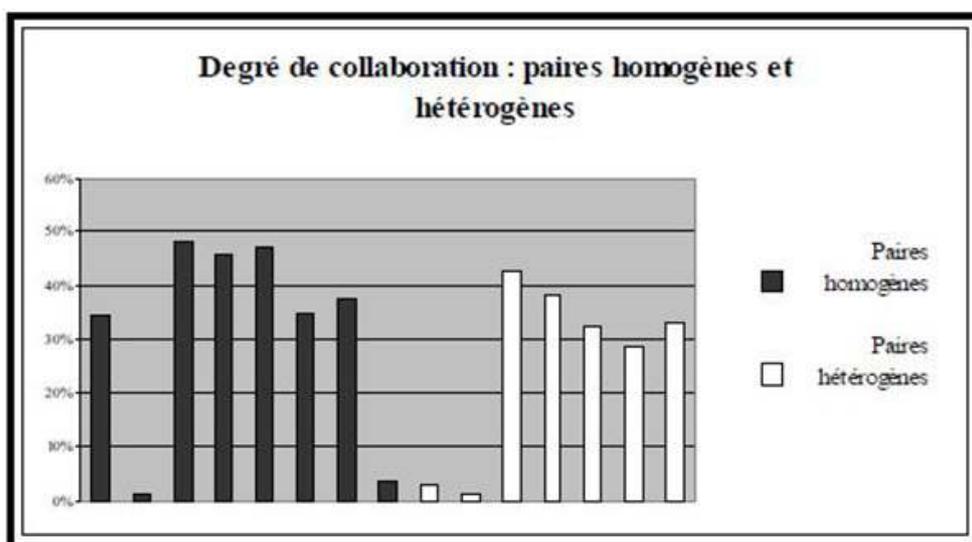
38

Dans le cas de la dyade plus faible, la non-collaboration provient de la domination du travail par Marina en accord total avec Jennifer : cette dissymétrie ne provoque aucun conflit car les deux fillettes s'entendent très bien et œuvrent en parfaite entente. Jennifer se laisse simplement conduire par sa camarade en lui reconnaissant implicitement une compétence qui lui fait défaut.

39

Par ailleurs, en groupant les données selon la composition des dyades, soit les paires homogènes (composées d'élèves de niveau égal) et les paires hétérogènes (composées d'élèves de niveau différent), nous avons cherché à vérifier s'il existe un type "optimal" de composition des dyades. Le tableau ci-dessous fait clairement apparaître que toutes les dyades collaborent et qu'on ne peut parler de composition plus favorable qu'une autre.

Figure 4 - Degré de collaboration selon la composition des dyades.



4.3. Relations de tutorat

40

On retrouve des relations de tutorat pour l'explication de procédures informatiques ou de conduite de la tâche (voir annexe 3). On en trouve également lorsqu'un élève explique un point grammatical à son camarade, comme dans l'exemple suivant où Benjamin explique le pluriel des noms.

<i>Benjamin (2)</i>	<i>"apple", euh, "banana", "six bananas".</i>
<i>Hugo (2)</i>	<i>Voilà.</i>
<i>Benjamin (2)</i>	<i>Six.</i>
<i>Hugo (2)</i>	<i>"Bananas". Oui, mais pourquoi tu mets six ?</i>
<i>Benjamin (2)</i>	<i>Parce qu'il y en a six. "Six bananas".</i>
<i>Hugo (2)</i>	<i>Ah, oui. Avec un 's' ?</i>
<i>Benjamin (2)</i>	<i>Oui, oui, oui, oui. Ba-na-na.</i>
<i>Hugo (2)</i>	<i>Banana-s. avec un 's' à la fin.</i>

41

Le "tuteur" prend souvent son rôle de médiateur avec sérieux comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

Marina (2)	<i>Mais non, ça, on n'a pas encore appuyé là. Tu l'as juste à côté, réfléchis. Tu vas voir, tu retiens le même mot et après tu vas voir, tu as copier là, ça va nous mettre ... [...]</i>
Marina (2)	<i>Mais non, classe, ça s'écrit comme ça.</i>

4.4. Conflit sociocognitif

42

Nous avons mis en évidence au cours de l'analyse du corpus les occasions de conflit sociocognitif, ou du moins de déstabilisation des représentations favorable à la construction des connaissances. Dans l'extrait choisi, Marina favorise le recul cognitif de Jennifer qui n'a pas compris la numérotation des classes dans le système anglo-saxon. Elle peut ainsi recontextualiser le chiffre lu dans le texte dans la réalité humaine qu'elle recouvre. Elle se rend compte grâce à cette intervention de l'incompatibilité entre la classe de CM1 et l'âge de Katie, petite américaine décrite dans le site.

Marina (2)	<i>Elle est en CM1.</i>
Jennifer (3)	<i>Enfinement, c'est le truc 2. (référence à 2nd)</i>
Marina (2)	<i>C'est pas CE1, CE2, CM1. Elle a neuf ans je te rappelle ! Elle a dit que ça ...[fait référence aux explications de l'enseignante]</i>
Jennifer (3)	<i>Ah oui !</i>
Marina (2)	<i>Elle a dit que ça commençait par le ...</i>
Jennifer (3)	<i>Ah, oui, c'est le ...</i>
Marina (2)	<i>CE1. T'as copié, là, je tourne ?</i>

43

Le travail mis en place dans cette configuration peut même entraîner chez certains apprenants une prise de conscience, un recul métacognitif propre à faire avancer leur réflexion. Ainsi, Mathieu, en monologue, se demande quelle manipulation l'autre élève peut exécuter pour arriver à l'effet souhaité, tout en se demandant si leur solution est la meilleure.

Mathieu (3)	<p>Lui, il fait par... sans faire copier</p> <p>Fais voir, ils se sont gourés, ça devrait sonner.</p> <p>Il est 9 heures 59, voilà eux ils ont juste sur leur truc, c'est mieux que nous, on a des erreurs.</p> <p>Comment ils ont fait pour trouver ça ?</p>
-------------	---

44

Malgré et / ou grâce à l'anxiété provoquée, la comparaison avec les autres dyades entraîne un recul métacognitif sur les solutions auxquelles ils sont parvenus ainsi que sur les stratégies employées. On assiste ici à un véritable conflit cognitif provoqué par l'observation des autres qui rappelle la notion d'apprentissage vicariant développé par Bandura (1976). L'angoisse est importante, d'autant plus que le temps imparti s'est écoulé et qu'ils n'ont plus le temps de rectifier leurs erreurs. La proximité de la fin de la séance empêche de développer une réflexion en commun avec son partenaire trop pris dans la manipulation de l'ordinateur pour s'intéresser à ce qui étonne son camarade.

4.5. Situations de conflit non productif

45

Des cas de conflits non productifs ont été relevés au cours de l'analyse. Ce terme renvoie à des situations conflictuelles qui ne mènent apparemment pas à une reconstruction des connaissances mises en question dans le conflit. Ils représentent cependant une part très variable des relations intradyadiques. De nombreux heurts ont eu lieu lorsque l'un de deux élèves se trouvait confronté à un camarade moins sérieux. L'attitude fantaisiste et non réfléchie de Grégory, par exemple, crée un énervement croissant chez Pierre qui finit par imposer les réponses à écrire à son camarade afin d'accélérer la progression de la tâche, ainsi qu'il est mis en évidence dans l'extrait présenté en annexe 4.

46

Une autre dyade présente un exemple caractéristique de travail dominé par un des deux partenaires (en l'occurrence Alban), qui n'est pas le scripteur mais profite de la surcharge cognitive induite par la manipulation de la souris chez Cindy pour prendre le contrôle de la situation. En fait, il a le temps de réfléchir et de planifier la tâche, et en se situant toujours avec un temps d'avance sur sa camarade, il guide la réalisation de la tâche sans se préoccuper des demandes d'éclaircissement de la petite fille qui n'a pas le temps de saisir et de comprendre ce qu'elle fait et pourquoi elle le fait.

Alban (2)	<p>Allez, alors, tu vas ici. C'est quoi sept "pièces" ?(monologue)</p> <p>Maintenant, tu vas ici.</p>
Cindy (2)	<p>Non, je veux pas.</p>
<p>Cindy refuse d'obtempérer car elle cherche à comprendre le pourquoi de l'action imposée par Alban.</p>	

<i>Alban (2)</i>	<i>Non, mais arrête ! Voilà, c'était quoi. Attends, c'était quoi ce qu'y avait ? Attends, va, reva, va.</i>
<i>Cindy (2)</i>	<i>Mais non.</i>
Encore une tentative de résister à l'hégémonie de son camarade.	
<i>Alban (2)</i>	<i>Comment ça se dit le melon ? "melon". ah, il faut prendre "sept pieces of melon". oh, oh, non, et copier.</i>
<i>Cindy (2)</i>	<i>Oh la la, oh !</i>
Cette fois, la manipulation erronée mobilise toutes les ressources cognitives de Cindy.	
<i>Alban (2)</i>	<i>Copier, non là, oh oui, coller "melon".</i>
<i>Cindy (2)</i>	<i>Là ?</i>
Elle finit par obéir sans discuter.	
<i>Alban (2)</i>	<i>Attends, descends, descends, descends.</i>
<i>Cindy (2)</i>	<i>"melon"</i>
<i>Alban (2)</i>	<i>Non, monte, monte. Y a pas de melon.</i>
<i>Cindy (2)</i>	<i>Bon alors on va choisir des oranges.</i>
Cindy retrouve la capacité de réfléchir à la suite de la tâche.	
<i>Alban (2)</i>	<i>C'est ça du melon !</i>
<i>Cindy (2)</i>	<i>Mais non ça c'est des fraises !</i>
<i>Alban (2)</i>	<i>Alors, on va choisir les fraises. bon, attention, on passe à +... non merci, les fraises, fraises, ah ben y a plus de fraises.</i>
<i>Cindy (2)</i>	<i>Ça, ça y était. "number".</i>
Cindy navigue dans le site tandis qu'Alban continue à lire ce qui défile à l'écran sans négocier avec elle.	

47

Dans une dyade composée de deux élèves de niveau 1, les échanges sont constamment caractérisés par une absence de collaboration. Marlène dirige le travail sans se préoccuper de son camarade, qui ne cherche pas vraiment à participer au raisonnement. On assiste donc plutôt à deux monologues parallèles, Marlène tentant de réfléchir au travail demandé, et Jamel se contentant de commenter les manœuvres effectuées par Marlène en essayant essentiellement de faire entendre sa voix sur l'enregistrement. Les absences de collaboration montrent bien les conflits de personnalité qui peuvent entraver

les relations dans une dyade jusqu'à interdire tout travail de la part de l'autre. On constate dans cette dyade un fort pourcentage d'interventions non reliées qui viennent de la part de celui qui se trouve rejeté du travail collaboratif. Jamel finit, par désœuvrement, par se perdre en digressions et bruits divers. Il cherche à s'exprimer par tous les moyens, au besoin par une chanson, seul moyen pour lui de faire littéralement entendre sa voix sur la cassette.

48

Par contre, il est à remarquer l'absence de conflits de ce type chez les dyades comportant un enfant de niveau 3. Ces enfants, certainement peu confiants dans leurs compétences linguistiques ou informatiques, ont choisi de laisser leur partenaire prendre les décisions sans les discuter. Ainsi, il n'y pas eu de conflits dans ces dyades.

4.6. Demandes d'aide et prise d'autonomie

49

Une des hypothèses de la recherche était que les enfants au niveau de compétence élevé pouvaient témoigner d'une plus forte autonomie que les autres. Les échanges relatifs aux demandes d'aide auprès de camarades d'autres paires ou après de l'enseignante et les manifestations d'anxiété ont été mis en relief pour apporter des éléments de réponse. Il ne s'agit que des interactions verbales, l'aspect non verbal n'ayant pas pu être pris en compte.

50

Les dyades ont le même comportement devant cette situation pédagogique inhabituelle et les paires de niveau moins élevé ne montrent pas plus d'inquiétude que les autres. Encore une fois, nous constatons le comportement différent chez quatre dyades, deux de niveau plus élevé deux de niveau moindre chez qui nous avons également relevé les conflits.

Figure 5 - Pourcentage de manifestations d'anxiété selon le niveau des paires

Anxiété des dyades de niveau 1 et 1 +2		Anxiété des dyades de niveau 2 et 2 +3	
Paul-Simon (1) et Killian (1)	1,0 %	Adeline (2) et Diana (2)	1,0 %
Quentin (1) et Alexandre (1)	1,8 %	Hugo (2) et Benjamin (2)	1,9 %
Sarah (1) et Nelly (1)	0,0 %	Alban (2) et Cindy (2)	5,3 %
Léa (1) et Charlotte (1)	0,9 %	Jennifer (3) et Marina (2)	1,0 %
Jamel (1) et Marlène (1)	6,9 %	Margot (2) et Fiona (3)	0,5 %
Pierre (1) et Grégory (2)	2,4 %	Lucile (2) et Mathieu (3)	1,6 %
Aude (1) et Léa B (2)	0,2 %	Thomas (2) et Valentin (3)	5,5 %
Quentin C (1) et Lisa (2)	4,7 %		
moyenne	2,2 %	moyenne	2,4 %

51

L'observation des manifestations d'inquiétude dans les groupes de travail a permis d'établir une corrélation entre le niveau d'anxiété et le degré de collaboration. L'analyse des échanges montre qu'il existe un lien entre ces deux aspects. Les dyades au sein desquelles la collaboration est importante ont manifesté peu d'inquiétude quant à la conduite de leur tâche. En revanche, l'absence ou les carences du mode collaboratif ont généré un nombre plus important de manifestations de ce type. Cette observation nous permet d'établir que l'étayage cognitif permis par le travail collaboratif a un impact sur la prise de confiance et l'autonomisation.

52

En règle générale, les enfants ne recourent à une aide extérieure que si leur partenaire ou leurs pairs ne peuvent résoudre leurs difficultés. Cela indique que la cyberquête peut induire une prise d'autonomie chez des enfants jeunes. En revanche, on observe que les demandes d'aide émanant des élèves de niveau 1 ou 1 + 2 sont d'un plus haut niveau cognitif que les autres. Les enfants de niveau 3 en particulier cherchent, le plus souvent, à être rassurés et à obtenir la confirmation que leur travail est conforme aux attentes. En revanche, ils ne posent que très rarement des questions d'ordre linguistique ou culturel. Cela n'est pas le cas des enfants de niveau 1 ou 2 dont la curiosité se trouve éveillée par la recherche sur Internet et la production sur ordinateur. Nous pouvons supposer que ce travail leur est bénéfique. Cependant, cette situation reste encore marginale dans la culture scolaire primaire et les observations que nous avons menées auraient tout intérêt à faire l'objet d'une analyse diachronique après un élargissement significatif de la pratique de la cyberquête.

5. Conclusions

53

Les relations intradyadiques sont parfois difficiles et peuvent donner lieu à des conflits. Nous connaissons, à la suite des travaux de Doise et Mugny (1981), de Perret-Clermont (1996), ou de Gilly *et al.* (2001) l'importance de ces conflits lorsqu'ils remettent en cause les représentations des élèves et provoquent une déstabilisation bénéfique à la décentration. En revanche, les exemples de conflits non résolus ne sauraient être considérés comme improductifs. Les chercheurs que nous venons de mentionner s'accordent pour dire que la résolution du conflit n'est pas le garant de la construction des connaissances. Nous ne pouvons donc prendre les exemples de conflit comme des traces incontestables de l'échec de la co-construction des connaissances. Tout au plus pouvons-nous supposer que les conflits dus aux profils affectifs des individus ne sont pas favorables à la remise en cause des certitudes.

54

Parallèlement, nous pouvons poser la question de la co-construction des connaissances chez les élèves de niveau 3, dans la mesure où ils acceptent sans discuter les prises de décision de leur partenaire. Nous n'avons, en effet, pu relever de traces significatives d'activités cognitives de haut niveau chez ces enfants. Pour ce qui les concerne, la question de l'efficacité de ce travail reste donc en suspens.

55

Les exemples que nous venons d'isoler permettent de considérer la démarche proposée aux élèves comme conforme aux perspectives constructivistes et socioconstructivistes que nous avons privilégiées pour cette recherche. Nous y voyons une application du concept de la zone proximale de développement (Vygotski 1934 / 1985). Les enfants se trouvent dans une zone d'apprentissage qu'ils peuvent maîtriser car la situation de lecture / découverte les pousse à faire appel à des connaissances préexistantes. Ils peuvent trouver un appui dans leur patrimoine lexical, grammatical et culturel mais c'est véritablement grâce à la médiation de leurs partenaires ainsi qu'à la co-construction du sens favorisée par la situation collaborative qu'ils peuvent franchir un obstacle cognitif à leur portée.

56

Les analyses menées au cours de cette recherche ont pu mettre en évidence la présence de collaboration entre les partenaires. Les modalités de travail des enfants semblent globalement positives. Cependant, il nous paraît nécessaire d'observer une prudence de rigueur avant d'établir un lien entre l'existence de modalités collaboratives et l'acquisition des connaissances. En effet, les observations se limitent à la transcription écrite d'indices recueillis au cours des conversations et interprétés au moyen d'une grille de codage. Nous ne pouvons véritablement affirmer la correspondance de ces indices avec l'activité réelle en cours.

57

En outre, nous n'avons pu procéder à la vérification de l'acquisition de connaissances en lien avec le travail de la cyberquête. Bien des questions restent donc encore en suspens. La plus importante est, à nos yeux, celle de l'acquisition des connaissances effectuées par les enfants de niveau 3. Des conditions réellement expérimentales pourraient apporter un éclairage sur ce point.

58

Enfin, le rôle de l'ordinateur et de la navigation sur Internet n'a pas été abordé ici et il conviendrait ultérieurement de souligner les biais que ce genre de travail peut induire dans le fonctionnement des dyades.

59

Nos observations ont cependant permis d'apporter des éléments qui viennent étayer le bien-fondé de tâches collaboratives. Nous avons pu souligner que la situation de travail collaboratif portant sur la lecture de textes en langue 2 est favorable à l'établissement de relations d'étayage cognitif entre les partenaires. Il a été également constaté que les relations de ce type se retrouvent quelle que soit la composition des dyades. En dernier lieu, nous avons pu voir que le travail collaboratif peut être utilisé auprès de jeunes enfants et que l'autonomie que cette situation leur confère n'entraîne pas des perturbations préjudiciables à leurs apprentissages. Même si une tâche collaborative à elle seule n'est pas le garant d'une co-construction des connaissances, nous pensons que cette pratique demande à être étendue et développée afin de créer chez les apprenants une véritable compétence à la coopération.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : P. Mardaga.
- Brassard, C. (1999). *Conception d'un enseignement basé sur le web en accord avec le modèle en dix dimensions de Reeves, et analyse de la dimension "apprentissage collaboratif"*. Mémoire de maîtrise non publié, Québec, UQAC.
- Bruner, J. S. (1996, 1^{ère} édition 1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carrier, C. A. & Sales, G. C. (1987). "Pair versus individual work on the acquisition of concepts in a computer-based instructional lesson". *Journal of Computer-Based Instruction*, 14. pp. 11-17.
- Catroux, M. (2003). "La 'cyberenquête', tâche significative vecteur de transfert des connaissances". *Les Cahiers de l'Aplut*, vol. XIII, n° 1. pp 57-66.
- Chini, D. (2003). "Quel(s) langage(s) pour la classe de langue ?" In Jaubert, M., Rebière & Bernié, J.-P. (éds). *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du Colloque pluridisciplinaire international, IUFM d'Aquitaine*. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Cossu, Y. (1995). *L'enseignement de l'anglais. Préparation au CAPES et au CAPLP2*. Paris: Nathan.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.-N. (1975). "Social interaction and the development of cognitive operations". *European Journal of Social Psychology*, vol. 5, n° 3. pp. 367-383.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981, 2^{ème} édition). *Psychologie sociale et développement cognitif* Paris : Armand Colin.
- Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J.-P. (2001). "Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs". In Perret-Clermont, A.-N & Nicolet, M. (éds). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris: L'Harmattan. pp. 79-102.
- Hooper, S. (1992). "Cooperative learning and computer-based instruction". *Educational Technology Research and Development*, vol. 40, n° 3. pp. 21-38.
- Hooper, S. & Hannafin, M. J. (1991). "The effects of group composition on achievement, interaction and learning efficiency during computer-based cooperative instruction". *Educational Technology Research and Development*, vol. 39, n° 3. pp. 27-40.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). "Cooperation and the use of technology". In Jonassen, D. H. (ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and the Technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan. pp. 1017-1044.
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. (1999). "The situated dynamics of peer group interaction: An introduction to an analytical framework". *Learning and Instruction*, 9. pp. 449-473.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A. (2001, 3^{ème} édition). *Les sciences de l'information et de la communication*. Paris : Hachette.

- Mugny, G. & Carugati, F. (1991). "Théorie du conflit socio-cognitif". In Mugny, G. *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang. pp. 57-70.
- Noël, B., Romainville, M. & Wolfs, J.-L. (1995). "La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation". *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, juillet-août-septembre 1995. pp. 47-56.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- Vygotski, L. S. (1934 / 1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

ANNEXES

Annexe 1 – Sites consultés par les élèves

Enchanted Learning. (1996-2005). Dictionnaire illustré en ligne, partie "Fruit". <http://www.enchantedlearning.com/food/fruit.shtml>

Enchanted Learning. (1996-2005). Dictionnaire illustré en ligne, partie "Vegetables". <http://www.enchantedlearning.com/food/vegetables.shtml>

National Dairy Council (nd). *Nutrition explorations*, partie "Kids panel". <http://www.nutritionexplorations.com/kids/panel-main.asp>

Nick Junior (nd). <http://www.nickjr.com/index.jhtml>

Annexe 2 - Tableau récapitulatif des catégories de classement

Tableau récapitulatif des critères				
Cognitif	Métacognitif	Social	Affectif	Non Relié
		Tutorat d'un élève à l'autre	activités parasites	
Lecture dictée, répétition	Réflexion sur la langue	Conflit donnant lieu à discussion et argumentation	Concentration Engagement dans la tâche	Toute intervention non directement liée à la tâche
Réflexion Compréhension Résolution de problèmes Vérification	Réflexion sur procédure de conduite de la tâche	Encouragement d'un élève à l'autre	Anxiété	

		Critique non constructive		
		Élève dominant le travail ou travaillant seul	Estime positive de soi	Demande d'aide extérieure à la dyade
Manipulation raisonnée de l'ordinateur	Réflexion d'ordre général	Confusion, incompréhension		

Annexe 3 - Situation de tutorat

Hugo (2) Euh, euh... attends, (il continue de lire). "Recette" se dit "recipe" en anglais". Donc, voilà, c'est ça les adresses.

Benjamin (2) Non, mais ça c'est pour les recettes.

Hugo (2) Mais non... Non on en est à l'étape numéro deux, ça c'est la dernière étape.

Benjamin (2) Non.

Hugo (2) Tu comprends ?

Benjamin (2) Il y a quatre étapes.

Hugo (2) Non.

Benjamin (2) Il y a quatre fiches.

Hugo (2) Oui, c'est celle-là la première. Si, si, si.

Benjamin (2) Faut aller voir la troisième. Là on s'est gouré.

Hugo (2) Non, c'est ça ! Ensuite on va l'enregistrer ici, puis après on aura toutes les adresses. T'as compris ?

Annexe 4 - situation de conflit non productif

Pierre (1) Est-ce qu'on a le "verser", là ? Il faut écrire "verser".

Grégory (2) Apple pie !

Pierre (1) strawberries

Grégory (2) Ça, c'est ...

Pierre (1) Whisk, whisk, c'est ça qu'il faut faire.

Grégory (2) (XX inaudible)

Pierre (1) Arrête /-. Arrête ...arrête, non, mais c'est ça qu'il faut faire ! (ton ennuyé).

Grégory (2) (XX inaudible)

Pierre (1) Ça, le truc machin, "remuer", là, remuer

Grégory (2) Ah, ouais, ça.

Pierre (1) Alors tu mets "whisk"

Grégory (2) Non ...

Pierre (1) Si, il faut mettre "whisk".

[...]

Pierre (1) Mais, marque toi aussi.

Grégory (2) Mais quoi, ah, oui...

Pierre (1) Tiens copie sur ma feuille.

NOTES

1. Le nom en gras indique l'enfant scripteur, le numéro entre parenthèses le niveau de l'élève.

RÉSUMÉS

Cet article traite de la possibilité de recourir à des pratiques de travail collaboratif dans le cadre de l'apprentissage précoce de l'anglais. Il montre qu'un travail de lecture / production écrite en dyades peut développer les habiletés cognitives et métacognitives en créant des occasions de conflits sociocognitifs dans un cadre didactique socioconstructiviste. La recherche empirique menée examine deux paramètres susceptibles d'influencer la façon dont les groupes interagissent : nombre d'apprenants et composition des groupes. Elle montre comment l'appariement d'enfants d'habiletés intellectuelles "homogènes" et "hétérogènes" peut conduire à la décentration essentielle à une collaboration profitable. En dernier lieu, elle décrit comment les diverses formes d'interactions identifiées au cours de l'analyse des conversations peuvent affecter l'apprentissage.

The aim of this paper is to explore the possibility of using collaborative working methods as a support for early English learning. We suggest that reading and writing in pairs can foster the development of cognitive and metacognitive abilities by creating opportunities for sociocognitive conflicts within a socioconstructivist framework. The empirical research conducted focuses on two different parameters which may influence the way groups interact: number of learners and group composition. It shows how pairing children of "homogeneous" and "heterogeneous" intellectual ability may lead to the decentration necessary for collaboration to become beneficial. Finally, we describe how the various forms of interactions that have been identified through the analysis of conversations may affect learning outcomes.

INDEX

Mots-clés : apprentissage collaboratif, conflit sociocognitif, composition des groupes, interaction dyadique

Keywords : collaborative learning, sociocognitive conflict, group composition, peer-to-peer interaction

AUTEUR

MICHÈLE CATROUX

Michèle Catroux est actuellement enseignante d'anglais à l'IUT de Bordeaux I. Son domaine de recherche porte sur les pratiques collaboratives d'apprentissage médiatisées par les TICE, et plus particulièrement sur la place de la production écrite dans l'enseignement / apprentissage de l'anglais et sur les effets de l'utilisation de l'outil informatique sur ces pratiques. Elle vient de terminer une thèse sur l'utilisation de la cyberquête à l'école primaire.

Courriel : michele.catroux[at]iut.u-bordeaux1.fr