

Internet et travail coopératif : Impact sur l'attitude envers la langue et la culture-cible

Catherine Black

Wilfrid Laurier University

L'ouverture d'un centre de langue multimédia et la mise en application d'un tout nouveau curriculum en français langue seconde ont stimulé le désir d'aborder l'Internet par le biais du travail coopératif dans le LLC (Laurier Language Centre). Cet article décrit les effets de ce choix pédagogique sur un petit groupe d'étudiants et sur leur attitude envers la langue-cible et ses cultures. Il examine aussi ce que les étudiants ont pensé du travail coopératif au LLC.

The opening of a new multimedia language centre and the implementation of a new French as a Second Language curriculum led to the idea of having students explore the Internet through cooperative learning in the Laurier Language Centre (LLC). This article describes the impact of this pedagogical choice on a small group of students and their resulting attitude towards the target language and its various cultures. This article also examines how students view cooperative learning compared to individual work in the LLC.

Introduction

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que les applications multimédias font dorénavant partie de notre quotidien en milieu éducationnel. Les enseignants sont intéressés ou fortement encouragés à les utiliser le plus possible même si parfois ils ne sont ni tout à fait formés ni tout à fait à l'aise avec elles. Des publications spécialisées, telles que la revue en ligne ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication) et ReCALL, la revue de EUROCALL (the European Association for Computer Assisted Language Learning), présentent des recherches au sujet des effets de la technologie sur l'apprentissage et évaluent les applications pédagogiques des TIC. Dans le contexte de l'enseignement des langues, citons celles de Verreman (2001) qui s'intéresse aux recherches guidées sur Internet, ou de Mangenot (1998) qui a fait une classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues, ou encore de Atlan (2000) et de Rézeau (1999) qui se sont tous deux intéressés à l'apprentissage en environnement multimédia.

Adresse pour correspondance : Catherine Black, Department of Languages and Literatures, Wilfrid Laurier University, 75 University Avenue West, Waterloo, Ontario N2L 3C5. Courriel: cblack@wlu.ca.

Tout cela incite donc les professeurs de langues à utiliser les innovations technologiques surtout lorsque les universités décident de moderniser leurs laboratoires de langues à bout de souffle et d'investir dans des centres de langues multimédias. Une de ces technologies, qui n'est plus tout à fait nouvelle, l'Internet, paraît séduisante dans la mesure où elle semble stimuler l'intérêt des étudiants¹. qui ont grandi avec les ordinateurs. De plus, elle pourrait peut-être réduire la passivité qui est souvent latente dans les cours de langue traditionnels.

Mais le fait d'avoir un centre multimédia équipé des dernières nouveautés technologiques n'implique pas nécessairement que l'apprentissage sera plus efficace. Comme le dit Mangenot (1998, p. 2), citant Belisle (1998), « pour qu'il y ait apprentissage, il ne suffit pas d'ouvrir des fenêtres, de parcourir des hyperespaces, de naviguer dans des cédéroms multimédias, de dialoguer avec un programme intelligent [...] » ; il faut qu'il y ait un but d'apprentissage.

Or, la question est de savoir si l'Internet peut servir à atteindre cet objectif. Pour y parvenir, il revient à l'enseignant de déterminer quel doit être le but de l'apprentissage. Si c'est l'information qui est primordiale, il faut qu'il y ait des tâches pour la guider. Numan (1991) estime qu'il est capital de tenir compte de six paramètres si l'on veut s'assurer du succès de l'opération :

- les objectifs pédagogiques,
- les données (*input*),
- l'activité,
- le rôle de l'enseignant,
- le rôle des apprenants,
- le dispositif (*settings*).

Cet auteur ajoute que les données doivent être authentiques et les activités d'un bon niveau cognitif. Cependant, comme le fait remarquer Mangenot (1998, p. 3), l'Internet offre aux enseignants deux possibilités d'exploitation. La première utilise les ressources non pédagogiques, telles que les sites « grand public » qui sont riches d'information, de documents authentiques, mais qui sont dépourvus d'activités linguistiques. La seconde propose des activités linguistiques intéressantes, mais dans un support peu stimulant pour les apprenants.

L'enseignant se doit de choisir l'objectif linguistique à favoriser : l'information ou la communication, et de varier les approches pédagogiques pour capter l'attention des apprenants. Il n'est pas question de laisser les étudiants naviguer seuls car cette errance sur la Toile ne devient qu'une promenade touristique. Si l'on veut stimuler d'une part la recherche de l'information et d'autre part la communication chez l'apprenant, le travail coopératif combiné à l'Internet pourrait satisfaire aux conditions posées par Mangenot.

Les deux questions posées par cette étude qualitative sont les suivantes : Est-ce que l'exploitation coopérative de l'Internet favorise une attitude plus

positive envers la langue et la culture-cible ? Comment les étudiants perçoivent-ils le travail coopératif dans un environnement multimédia ?

Dans un premier temps, nous définirons brièvement le travail coopératif dans le cadre de cette étude à la lumière des travaux de Vygotsky, de Piaget et de Johnson et Johnson. Puis nous verrons comment l'Internet peut être employé comme support pédagogique. Enfin, nous présenterons et discuterons les résultats des questionnaires distribués en fin de trimestre aux étudiants ayant suivi notre cours de deuxième année : *Le français par la culture populaire*.

Le travail coopératif

En éducation, on parle de travail coopératif lorsque des élèves ou étudiants forment des groupes d'apprentissage travaillant ensemble à la réalisation de buts communs. Johnson et Johnson (1998) suggèrent trois façons de concevoir l'apprentissage coopératif :

- des **groupes d'apprentissage coopératifs formels**, d'une durée allant d'une heure à plusieurs semaines, et ayant pour tâches la résolution de problème, la lecture de matériel complexe, la rédaction d'un rapport, etc ;
- des **groupes d'apprentissage coopératifs informels**, d'une durée variant de quelques minutes à une période de cours, avec comme tâches de stimuler l'intérêt des apprenants après un cours magistral, la projection d'un film, par exemple ;
- les **groupes coopératifs de base**, d'une durée d'un semestre à une année, œuvrant en tant que structure de soutien du groupe, qui contribue au succès scolaire de ses membres.

Ce qui rend le travail coopératif différent des autres approches d'enseignement, c'est qu'il est basé sur la théorie de l'interdépendance. Cette théorie repose sur les travaux de Piaget et Vygotsky.

The work of Piaget and related theorists is based on the premise that when individuals cooperate on the environment, socio-cognitive conflict occurs that creates cognitive disequilibrium, which in turn stimulates perspective-taking ability and cognitive development. The work of Vygotsky and related theorists is based on the premise that knowledge is social, constructed from cooperative efforts to learn, understand, and solve problems. (Johnson et Johnson, 1998, p. 2)

Vygotsky a montré que lorsque des enfants doivent faire face à une tâche commune ils s'entraident, facilitant ainsi la tâche à accomplir. Cette entraide s'effectue par le biais de la communication verbale car les enfants expliquent, justifient leur choix, échangent des idées, réfléchissent au processus à suivre. Johnson et Johnson (1986, p. 32) ont démontré que « [there is] persuasive

evidence that cooperative teams achieve at higher levels of thoughts and retain information longer than students who work quietly as individuals.»

Slavin (1995) s'est lui aussi penché sur la question des effets du travail coopératif sur la réussite scolaire. Pour cet auteur, le travail coopératif ne peut être efficace que lorsque les apprenants doivent faire face à des enjeux de groupes conservant individuellement la responsabilité. Cette diversité des individus au sein du groupe (ou des groupes) ne nuit pas au travail, bien au contraire elle permet d'approfondir, d'aller plus loin dans le raisonnement, produisant des réponses complètes et bien articulées. De plus, coopérer et prendre en considération l'opinion des autres n'encourage ni un esprit de compétition négatif ni un comportement strictement individuel; en travaillant de manière coopérative, les étudiants voient aussi croître leur motivation. Tinzeman *et al.* (1990, p. 12) affirment même que «students working in cooperative groups tend to be more intrinsically motivated, intellectually curious, caring of others, and psychologically healthy.»

Pour leur part, Timpson et Bendel-Simso (1996, p. 119), convaincus de la validité et du succès du travail coopératif, ont identifié un certain nombre de critères qui expliquent ce succès :

- le partage des responsabilités de l'apprentissage,
- l'engagement/la participation de l'étudiant,
- le développement de l'autonomie chez l'étudiant,
- la responsabilité de l'étudiant par rapport au groupe et au projet,
- la sensibilisation au groupe,
- l'enseignant en tant qu'observateur et facilitateur.

Dans le cadre de notre recherche, il nous a semblé que ces critères avaient peut-être un rôle à jouer. En effet, lorsque les étudiants travaillent ensemble au décodage de l'information fournie par l'hypertexte afin de répondre aux questions posées, les responsabilités de l'apprentissage sont partagées dans la mesure où chacun se sert de ses propres stratégies d'apprentissage dans un but commun. Selon Atlan (2000, p. 112), ces stratégies facilitent les tâches d'acquisition et de communication. En ce qui concerne leur engagement et leur participation aux tâches de communication, il va sans dire que dans un groupe restreint (2 ou 3 membres) il est difficile de ne pas participer, chacun voulant trouver la réponse avant l'autre dans une sorte de compétition amicale. Lorsque les étudiants travaillent en groupe, il est vrai qu'ils partagent les informations recueillies, mais que chacun est responsable de sa propre réponse. De plus, travailler à deux ou à trois requiert de la part des participants une certaine sensibilisation au groupe car il faut sélectionner ensemble les données et les organiser avant de les présenter. Ce travail n'est productif que si les opinions des autres sont respectées.

Un autre facteur décisif dans la réussite du travail coopératif est le rôle de l'enseignant, qui passe de distributeur du savoir à celui de médiateur et de facilitateur. Tinzeman *et al.* (1990, p. 2) expliquent ce rôle : « While mediation has been defined in different ways by Reuven Feuerstein, Lev Vygotsky and others, we define mediation as facilitating, modeling and coaching . » Le « facilitateur » sert de guide et n'est plus un distributeur de faits ; il s'assure que tout (revues, journaux, films, cédés, etc.) contribue à l'expansion des connaissances. Le « modèle » ne démontre pas uniquement tel ou tel axiome ou n'explique pas telle ou telle règle de grammaire, son rôle est de partager et de dialoguer avec les étudiants non seulement à propos du contenu à apprendre, mais aussi à propos des processus nécessaires à cet apprentissage. Finalement, « l'entraîneur » est celui qui donne des indices, de la rétroaction, et propose des stratégies (Tinzeman *et al.* 1990, p. 4–5). C'est à la lumière de tous ces critères que cette étude a vu le jour.

L'Internet et le cours de langue

De nombreux articles sont publiés régulièrement sur le sujet car les ressources de l'Internet se multiplient quotidiennement et les chercheurs s'interrogent pour savoir quel est leur apport réel dans l'apprentissage des langues. La variété des moyens mis en œuvre, les images, les couleurs, le son stimulent l'intérêt des étudiants, mais pour qu'il y ait apprentissage, il faut que ces moyens soient associés à des tâches pédagogiques spécifiques. Mangenot (1998, p. 134) affirme même « qu'il est absolument nécessaire que les tâches pédagogiques soient guidées par des activités d'un bon niveau cognitif (données/ activités pertinentes, appel à la créativité), et [qu'il faut] prévoir des interactions variées pendant et après l'exécution de la tâche ». Martel (1998, pp. 142–143), pour sa part, a proposé une liste des atouts pédagogiques de l'Internet :

1. la coopération (créations collectives),
2. l'interculturel (échange et recherche sur les sites),
3. le plurimédia (son, image, vidéo et texte),
4. l'apprentissage ludique et la motivation par le jeu ainsi que la réduction du stress,
5. l'autonomisation (vers une grande liberté de recherche, d'expression et d'objectif),
6. la communication authentique (groupes de discussion, correspondance électronique),
7. la simulation et le jeu de rôle,
8. l'intégration du contenu en mode immersif (distinction floue entre contenu pour apprentissage des langues et contenu pour information grand public).

Mais le but de l'Internet dans le cours de langue n'est pas seulement de combiner les éléments de la liste de Martel ; il réside plutôt dans la flexibilité offerte aux étudiants de poursuivre leur recherche sur d'autres liens hypertextuels qui stimulent leur intérêts personnels. Mangenot (1998, p. 4-5) abonde dans ce sens lorsqu'il affirme que « le principal intérêt de la Toile est qu'elle permet de dépasser en partie l'apparente antinomie entre la richesse des données et l'intérêt des activités, dans la mesure où toute activité proposée peut ouvrir l'accès, par des liens hypertextuels, à l'ensemble du contenu du réseau ». C'est en cela, croyons-nous, que l'Internet peut motiver les étudiants à poursuivre l'étude des cultures francophones et à modifier ainsi leur attitude envers ces cultures-cibles.

Le contexte de l'étude

Intitulé *La langue à travers la culture populaire francophone*, ce cours de deuxième année, d'une durée de 12 semaines (à raison de 5 heures par semaine), explore la langue française telle qu'elle est parlée, chantée, écrite dans divers pays de la francophonie. En étudiant deux courtes nouvelles, des chansons, des articles de journaux, des films et en visitant la Toile de l'information, les apprenants ont l'occasion de découvrir la culture et la langue françaises à travers le monde. Le cours est divisé en cinq parties : une heure pendant laquelle nous explorons oralement des documents écrits sur papier (articles, textes, paroles de chanson, etc.) ; une heure de révision grammaticale ; une heure de pratique orale ; une heure de compréhension auditive avec un assistant ; une heure de navigation guidée sur la Toile de l'information avec le professeur (soit un total de 12 heures par trimestre).

Les objectifs de la visite hebdomadaire de la Toile de l'information visent principalement la compréhension de l'hypertexte et la compréhension auditive (chansons, clips vidéos, entrevues, présentations de nouvelles) qui, combinées aux activités du cours de conversation, conduisent en principe à une appréciation des cultures francophones.

Le centre multimédia est équipé de 18 ordinateurs, clones IBM, Pentium II, avec accès à l'Internet et reliés au système *Divace* de Tandberg. Les étudiants du programme de français ont la possibilité de visionner individuellement ou en groupe des vidéos numérisées, d'écouter des cassettes audio, de travailler sur des cédéroms, de naviguer sur la Toile de l'information.

Dans le cours, chaque étudiant reçoit un cahier qui répertorie les sites Internet et propose un ensemble d'exercices de compréhension et d'expansion reliés au site visité chaque semaine. Si l'on se réfère aux annexes, les activités telles les *Vrai ou Faux* avec justification du faux (« Cannes et St-Tropez ont toujours servi de portes d'accès à l'Afrique Vrai . . . Faux . . . ») et les *questions/réponses* testent la compréhension écrite et le vocabulaire (« Combien y

a-t-il de pays ou régions où le français est langue officielle et maternelle ? ») ; finalement les *questions ouvertes* font quelque peu appel à la créativité de l'étudiant (Ex : « Qu'as-tu retenu sur Madagascar ? Que penses-tu des coutumes de cette région ? etc. ») (voir en Annexe 1 quelques exercices extraits de notre cahier). Ajoutons que c'est surtout lors du cours de conversation qui suit la séance au centre multimédia que les étudiants ont l'occasion de démontrer leur créativité en faisant des activités du genre création d'une affiche touristique pour un pays africain, préparation d'un plat cuisiné provençal ou algérien à déguster avec la classe, présentation de diapositives électroniques sur certains aspects culturels nouveaux pour eux (par exemple : les mosaïques romaines en Tunisie). Les remue-méninges avant la visite du site web ainsi que la mise en commun après la navigation permettent aux étudiants d'abord de découvrir ce dont le site va traiter et ensuite de vérifier les réponses obtenues tout en apportant une touche personnelle sous forme de commentaires individuels. De plus, les étudiants qui travaillent en équipe échangent toujours leurs points de vue avant d'arriver à une réponse commune.

Reprenons la liste des atouts pédagogiques proposés par Martel afin de voir comment le cours servant à cette étude les intègre. Disons tout d'abord que *la collaboration* a sa place dans le cours. En effet, les étudiants proposent des créations collectives dans le cours de conversation qui suit le cours au LLC : une affiche touristique pour le Sénégal, des plats préparés après la visite du site de la Tunisie, etc. N'oublions pas non plus les réponses collectives aux questions posées dans le cahier d'Internet utilisé en classe.

Si l'on considère *l'interculturel*, on constate qu'il constitue le principal élément du cours grâce à la recherche sur les divers sites de la francophonie et aux échanges entre étudiants qui suivent cette exploration. Il est bon de signaler que dans ces échanges, les étudiants font des comparaisons entre la culture-cible et leur propre culture, émettent des opinions parfois critiques qui sont ensuite discutées par le groupe. Ces discussions sont reprises et développées dans le cours de conversation.

Pendant l'heure de cours au LLC, la notion de *plurimédia* est certainement restrictive dans la mesure où les étudiants travaillent principalement sur de l'hypertexte avec photos, parfois vidéo : la plupart des sites gouvernementaux ou touristiques visités utilisent peu ces deux dimensions, préférant l'hypertexte, plus facile à gérer. Selon nous, cela pourrait conduire à une réduction de l'aspect ludique et par conséquent faire chuter la motivation et faire regagner du terrain au stress.

Par contre, si l'on examine *l'autonomisation*, la séance au LLC semble bien s'y prêter. Certes, les étudiants doivent visiter les sites étudiés, mais ils jouissent tout de même d'une certaine liberté de recherche lorsqu'on les invite à explorer d'autres liens. De plus, en matière d'expression, ils sont libres de répondre par écrit ou oralement selon le contexte.

En ce qui concerne la *communication authentique*, les objecteurs pourraient dire qu'elle est négligée, étant donné que le cours ne comporte ni forum de discussions, ni bavardage, ni échanges par courriel comme c'est le cas des classes collaboratives². Or, le fait que les étudiants lisent du matériel écrit pour des Francophones, en parlent dans la langue-cible avec le professeur et exploitent le thème et le vocabulaire du site dans le cours de conversation avec un locuteur natif, indique clairement que la communication authentique est présente. Toutefois, elle n'est pas aussi développée que dans certaines classes collaboratives.

La simulation et le jeu de rôle n'ont guère leur place dans la partie du cours au LLC. Le facteur temps (50 minutes) en est la raison principale car le jeu de rôle exige souvent plus que 50 minutes d'activité. De plus, nous préférons utiliser cette technique dans le cadre de l'heure de pratique orale ou de conversation avec le moniteur ou l'assistant. En ce qui concerne la simulation, certains sites offrent la possibilité de préparer un séjour touristique ou de faire un repas virtuel. Les étudiants récoltent ainsi les renseignements et mettent en pratique par le jeu de rôle ce qui a été glané sur le site visité.

Enfin, *l'intégration du contenu en mode immersif* est certainement le critère qui fait le plus défaut dans le cours en question. En effet, les apprenants n'ont pas la possibilité d'aller faire un séjour en milieu francophone dans le cadre du cours. Le cours de conversation avec un locuteur natif, les activités du club de français (nuit du cinéma francophone, soirée crêpes pour la Chandeleur, soirée nord-africaine, repas dans un restaurant vietnamien) sont les seules occasions durant le trimestre d'être immergé pour un temps dans la culture-cible et d'utiliser ses connaissances linguistiques et culturelles avec des locuteurs natifs.

Les étudiants

Le cours FR 250 comporte deux sections (42 étudiants au total) enseignées par des professeurs différents mais travaillant en étroite collaboration et utilisant des techniques d'enseignement similaires. Les étudiants proviennent de programmes d'études variés, mais la plupart se spécialisent en français ou font une mineure dans cette langue. La division des groupes s'est effectuée en prenant simplement chaque section : ainsi le groupe A représente la section A du cours et le groupe B, la section B du même cours. Les deux professeurs qui enseignaient le cours se sont concertées et ont décidé de façon arbitraire d'assigner le travail coopératif à la section A (22 étudiants) et le travail individuel à la section B (20 étudiants). Dans le groupe A, les étudiants étaient libres de choisir leurs partenaires. Malheureusement, un problème de logistique (18 ordinateurs installés au LLC pour 20 étudiants) n'a pas permis de conserver

ce critère. Il a donc fallu donner le choix aux membres du groupe B de travailler seul ou en binôme. La majorité a choisi le travail de groupe.

L'étude

Pour mener à bien cette étude de type évaluative qualitative, les activités étaient les mêmes dans les deux groupes. Les professeurs avaient un rôle de facilitateurs, d'entraîneurs et de modèles ; ils présentaient le site (sous forme de remue-ménages) avant que les étudiants ne commencent leur navigation et une fois que les apprenants étaient sur le site, ils circulaient parmi les groupes vérifiant les réponses avec les sujets, dialoguant avec eux, donnant des renseignements supplémentaires le cas échéant et agissant comme dictionnaires et correcteurs grammaticaux. Un problème sous-jacent qui permet au professeur d'avoir un rôle plus important à jouer consiste en ce que Walz (2001, p. 592) appelle « the frequent embedding of cultural allusions which are quite frequent in hypertext ». En effet, on constate des références à des figures politiques, artistiques, littéraires, à des événements particuliers que seul le professeur (ou parfois un collègue) peut éclaircir. Walz (p. 592) affirme que « la non-compréhension de ces allusions culturelles contenues dans l'hypertexte par un lecteur non natif nuira totalement à sa compréhension globale du texte » (notre traduction) et par conséquent frustrera l'apprenant, le détournera de la tâche à accomplir et l'empêchera d'apprécier la culture-cible.

Les questionnaires

Afin de recueillir les impressions des étudiants et de répondre aux deux questions de recherche, trois questionnaires ont été distribués. Le premier visait à connaître les antécédents linguistiques et les domaines de spécialisation des participants (voir Annexe 2). Le second, un questionnaire d'attitudes (voir Annexe 3) basé sur l'échelle de Lickert, devait déterminer si la coopération encourageait une attitude plus positive envers la langue et la culture-cible. Finalement, le troisième questionnaire (voir en Annexe 4 le questionnaire d'évaluation du travail individuel ou coopératif au LLC) était composé de deux questions ouvertes qui avaient pour but d'établir s'il existait des avantages et des désavantages aux deux approches : travail coopératif et travail individuel. Tous les questionnaires ont été distribués et ramassés en classe lors de la dernière semaine de cours.

Les résultats

Les résultats ont été compilés (Tableau 1) manuellement et vérifiés avec le logiciel *Excel 97*. L'objectif principal était de déterminer si l'exploitation

Tableau 1 : Résultats des questionnaires d'attitudes

Questionnaire d'attitudes sur l'impact du travail coopératif sur l'étude du français	Questionnaire d'attitudes sur l'utilisation de l'Internet pour l'apprentissage de la culture
92 % ont une attitude positive vis-à-vis de l'étude du français	62 % ont une attitude positive vis-à-vis de l'Internet
83 % estiment que le travail coopératif stimule le désir d'apprendre le français	43 % estiment que l'Internet est un bon outil de travail
70 % pensent que le travail coopératif les a encouragés à poursuivre leur étude du français.	59 % préfèrent un contexte de classe traditionnel pour l'étude de la culture
	85 % estiment que l'Internet se prête plus à l'oral qu'à l'écrit

coopérative de l'Internet favorisait une attitude plus positive envers le français et la culture française que le travail individuel.

Ces résultats vont dans la direction de ceux que Bligh (1972) et Kulick et Kulick (1979) avaient énoncés, à savoir que le travail coopératif promouvait une attitude positive vis-à-vis de la matière étudiée car les apprenants avaient tendance à travailler plus fort, ce qui en principe assure de meilleurs résultats qui à leur tour développent l'estime personnelle. De plus, leur capacité d'analyse augmente, et la rétention des informations ainsi que l'intérêt pour la matière s'améliorent. C'est exactement ce que nous avons constaté. Nos étudiants avaient du plaisir à travailler de façon coopérative sur les sites web ; les sites eux-mêmes les intéressaient et leur donnaient le goût d'aller explorer plus loin la culture de la francophonie; ils se souvenaient mieux de ce qu'ils avaient vu ou lu, ce qui accroissait encore leur intérêt pour ce sujet.

Atlan (2000, p. 118) estime que

la technologie influe sur la façon dont les apprenants réalisent leur travail. En particulier, [...] la performance d'un apprenant de langue en salle de classe traditionnelle n'est pas indicative de sa performance dans un environnement pédagogique qui incorpore les nouvelles TICE [technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement]. [...] Une seule TICE ou une seule méthode sur une TICE ne convient pas à tout le monde.

La dernière partie de cette citation est importante, car c'est peut-être là que se trouve la réponse à ces 59 % qui préfèrent une classe plus traditionnelle. En effet, si les apprenants ne sont pas habitués à la navigation sur la Toile, il se peut fort bien qu'ils éprouvent de la frustration, car ils doivent réévaluer leurs stratégies d'apprentissage et les modifier pour les adapter au nouvel environnement. Il

est plus facile et plus passif de s'asseoir dans une classe traditionnelle où il n'est pas nécessaire d'ajuster ses stratégies d'apprentissage pour accomplir les tâches requises. De plus, il n'y a pas d'engagement personnel, l'apprenant se contentant d'accepter les paroles du professeur sans les contester puisque ce dernier est « l'expert en la matière ». Par contre, si l'on exige de l'apprenant qu'il explore par lui-même la matière avec des outils qu'il ne maîtrise peut-être pas bien, il va devoir modifier ses stratégies d'apprentissage, voire en développer de nouvelles, ce qui est certainement plus exigeant et plus frustrant si l'on ne connaît pas bien la technologie. Cela dit, il faut ajouter que ce problème d'adaptation aux nouvelles technologies va disparaître puisque la majorité des étudiants deviennent de plus en plus compétents en la matière. Nous sommes encore actuellement dans une phase de transition, mais pour encore très peu de temps. Cela pourrait expliquer ce faible pourcentage (43 %) qui estime que l'Internet en classe avec le professeur est un bon outil de travail pour apprendre la langue et la culture. Nous nous attendions à un pourcentage plus élevé du fait que le support pédagogique était plus attrayant et varié et aussi en raison des échanges communicatifs entre les apprenants et l'enseignant.

En ce qui concerne les 85 % qui estiment que le travail oral est plus profitable au centre multimédia que le travail écrit, on peut tenter d'expliquer ce résultat en disant qu'il est plus agréable d'échanger oralement un point de vue avec quelqu'un que de se retrouver seul devant une feuille de papier ou un écran d'ordinateur. D'autre part, les 15 % qui ne sont pas d'accord font peut-être partie des apprenants qui préfèrent de toute façon le travail individuel au travail coopératif.

Les tableaux 2 et 3 donnent une synthèse des avantages et des désavantages du travail coopératif et du travail individuel selon la perception que nos étudiants ont eu du travail coopératif dans le cadre de ce cours. Ces résultats ont été obtenus à partir du second questionnaire et des questions ouvertes. Pour lire des commentaires d'étudiants, voir l'Annexe 5 en fin de cet article.

Parmi les avantages, on peut en dégager quatre :

- le travail coopératif n'engendre pas de perte de temps (21/21) ;
- les travaux à accomplir sont mieux faits (20/21) ;
- l'échange des idées rend le travail moins passif et plus interactif (12/21) ;
- l'aide apportée par le partenaire pour faciliter la compréhension globale est positive (11/21).

En ce qui concerne les désavantages, ils semblent être minimes pour les apprenants ayant opté pour le travail individuel. Il est tout de même intéressant de noter que 4/11 ont remarqué le manque de communication orale et 4/11 ont regretté le manque d'échange d'idées.

Tableau 2 : Synthèse des avantages et des désavantages du travail individuel et du travail coopératif : commentaires des 11 étudiants en travail individuel

# réponses n = 11	Travail individuel	%
Avantages		
8	Travail plus rapide	72,7
9	Meilleurs résultats scolaires	81,8
2	Pas besoin de parler	18,1
11	Pas de perte de temps à attendre le partenaire plus faible	100,0
3	Plus de liberté d'exploration des sites	27,3
0	Pas de perte de temps en explication pour un partenaire faible	0
2	Pas besoin de venir en classe	18,1
3	Pas de distractions	27,3
Désavantages		
4	Manque de communication orale	36,4
4	Manque d'échanges d'idées	36,4
11	Moins divertissant, plus ennuyeux	100,0
2	Problèmes de compréhension	18,1
4	Manque de rapidité (seul pour tout faire)	36,4

Ces résultats correspondent à ceux de Gokhale (1995) qui avait catégorisé les réponses de ses étudiants selon les gains obtenus avec le travail collaboratif, les gains obtenus en ce qui concerne les aspects sociaux et émotionnels, et enfin les aspects négatifs du travail collaboratif. Dans la première catégorie, on retrouve le fait que le travail collaboratif aide les étudiants à mieux comprendre la matière ; la collaboration s'est effectuée au niveau des connaissances mais aussi de l'expérience ; la rétroaction positive a été reçue. En ce qui concerne la seconde catégorie, les étudiants ont trouvé l'atmosphère plus détendue, plus ludique ; ils se sont fait des amis et ils ont fait preuve de plus grande responsabilité dans le groupe et pour eux-mêmes. Le seul aspect négatif était la perte de temps passée à expliquer la matière aux autres. Gokhale conclut que le travail collaboratif contribue au développement de l'esprit critique, mais qu'il n'y a pas de preuves tangibles qu'il facilite l'apprentissage.

Par contre, les réponses aux questions ouvertes ont permis d'identifier deux désavantages majeurs. Le premier traite du ralentissement dû au partenariat (13/21) et s'explique par le fait que lorsque deux personnes font simultanément la lecture d'un même document, il n'est pas toujours possible de le lire facilement, l'écran étant petit ; un autre facteur expliquant ce ralentissement serait le fait que chaque individu a des stratégies de lecture différentes. Certains lisent chaque mot, d'autres font une lecture rapide. Le fait qu'une seule personne manipule la souris pour faire dérouler le texte ajoute aussi un élément de frustration. De plus, chacun est obligé de présenter le fruit de sa lecture ainsi que

Tableau 3 : Synthèse des avantages et des désavantages du travail individuel et du travail coopératif: commentaires des 21 étudiants en travail coopératif

# réponses n = 21	Travail coopératif	%
Avantages		
12	Plus interactif, échange d'idées	57,1
20	Meilleurs résultats scolaires	95,2
7	Bonne pratique du français oral	33,3
21	Pas de perte de temps pour accomplir les tâches	100,0
5	Moins passif, plus divertissant	23,8
3	Aide du partenaire pour la grammaire et le vocabulaire	14,3
11	Aide du partenaire pour la compréhension globale	52,4
4	Meilleure qualité de travail	19,0
Désavantages		
4	Une seule personne contrôle la souris, donne les réponses au plus faible	19
0	Moins de liberté pour explorer les liens	0
0	Perte de temps si on a un partenaire faible	0
2	Personne faible copie sans comprendre	9,5
17	Digressions nuisibles à l'accomplissement de la tâche /distractions	81
13	Ralentissement dû au fait du partenariat	62

ses réponses, et cela prend du temps et ralentit le groupe. Mais ce n'est pas en soi négatif puisqu'il y a échange d'informations. En fait, on pourrait même avancer qu'il y a une meilleure rentabilité du temps si les tâches sont partagées entre les participants.

La majorité du groupe A (17/21) a ressenti comme un désavantage les *digressions* et les *distractions*. En effet, il arrive qu'un lien stimule une discussion qui va s'éloigner du sujet original ; mais ici encore cela n'est pas un mal puisque les étudiants continuent d'échanger des opinions dans la langue-cible. Si les étudiants perçoivent le fait de discuter entre eux comme une réduction de la concentration et de fait une perte de temps, c'est qu'ils ne réalisent pas que la concentration est toujours présente, mais qu'elle a pris une forme différente. Elle est devenue *active* car lorsque l'étudiant parle dans la langue-cible avec un partenaire il doit réfléchir non seulement au sujet de la discussion mais aussi aux structures linguistiques qui vont faire comprendre son message. Yager, Johnson et Johnson (1985) ont d'ailleurs montré que lorsque les apprenants travaillent en binômes, l'un verbalise son opinion et l'autre questionne à des fins de clarifications, et vice-versa. Ce constant échange façonne d'une part la pensée et développe d'autre part les habiletés langagières. Or, on peut se demander si certains apprenants réagissent négativement à cette coopération en argumentant qu'elle les empêche de se concentrer ; s'ils sont habitués à une

certaine passivité dans leurs cours, c'est cette passivité qui les empêche de débattre d'un sujet avant de proposer une réponse élaborée.

De plus, certains apprenants ont perçu les interventions du professeur (lors du remue-méninges, des clarifications lexicales, des explications syntaxiques) comme étant nuisibles à la productivité. Certains ont enregistré un net ralentissement du travail, et parfois même certaines tâches n'étaient pas terminées en fin de session à cause de ces interventions. Les apprenants qui ont ressenti cela comme un danger ne se sont pas rendu compte que les interventions et les tangentes sont souvent pertinentes à la découverte de la culture de la langue-cible. Malheureusement, ils ont tendance à focaliser leur attention sur le résultat de la tâche à accomplir (le mot à trouver, le détail culturel à identifier) manquant ainsi l'apport culturel global de l'explication.

Par contre, ce que nous trouvons plus grave ce sont les *distractions*. Nous avons constaté que souvent les apprenants voient leur attention diminuer lorsqu'ils travaillent sur des sites axés essentiellement sur des textes et ne présentant que peu de photos ou d'extraits sonores. Ils ont alors tendance à décrocher et à parler de tout autre chose et même parfois à recourir à l'anglais.

Si l'on passe à présent au groupe d'étudiants qui avaient choisi le travail individuel, il ressort que pour ces derniers, les avantages sont principalement la rapidité d'exécution des tâches (8/11), pas de perte de temps à aider les autres (11/11) et enfin la perception que les résultats scolaires sont meilleurs (9/11). Ces résultats s'expliquent d'eux-mêmes. Quand on travaille seul, on a totalement le contrôle du temps, de la matière et de la qualité du travail à remettre. Ce qui surprend tout de même un peu, c'est le manque de patience vis-à-vis des apprenants qui sont plus faibles et qui ont besoin d'aide. Ayant vu cela, il aurait été intéressant de voir si cette attitude individualiste peu tolérante vis-à-vis des autres correspondait au profil d'apprenants brillants — « the high achievers ». Cette question pourrait faire l'objet d'une prochaine étude. Un résultat qui nous a surpris est le petit nombre d'étudiants qui ont remarqué qu'avec le travail individuel, il n'était pas nécessaire de venir en classe. Nous nous attendions à ce que plus d'entre eux réagissent de la même façon, car il est plus logique de « surfer » dans le confort de son appartement que dans une salle froide et impersonnelle à l'université. Peut-être que ce petit nombre (2/11) s'explique par le fait que les autres ont « inconsciemment » besoin du contact avec le groupe.

Pour les membres du groupe travaillant individuellement, les désavantages sont relativement peu nombreux : le manque de communication orale (4/11) et le manque d'échanges d'idées (4/11) qui entraînent l'ennui.

Conclusion

Dans l'introduction, nous avons mentionné que le travail coopératif stimulait la communication entre les individus. L'expérience a certainement démontré que lorsque les apprenants acceptaient de travailler de façon coopérative, l'échange communicatif allait plus loin. En effet, les sujets prenaient plaisir à parler du site et de son contenu informatif même si cela engendrait parfois des digressions. En ce qui concerne la structure motivante de la coopération, la rétroaction des étudiants ayant choisi de travailler en groupe l'a confirmée : il est plus agréable de travailler à deux ou trois que tout seul. Le travail devient moins passif puisque l'on doit interagir avec les autres. Les étudiants ont donc plus apprécié le travail coopératif que le travail individuel à cause de l'interaction sociale, du partage des idées et de l'acceptation des opinions d'autrui.

Un autre aspect intéressant du travail coopératif auquel nous n'avions pas vraiment pensé au début de cette étude concerne la capacité de saisie de l'information contenue dans l'hypertexte en fonction de la compétence de l'utilisateur, c'est-à-dire l'étudiant devant son ordinateur. Midenet (1999, p. 16), citant Rouet et Levonen (1996), affirme « qu'il existe une différence d'approche de la lecture si on lit un texte imprimé sur papier ou s'il s'agit d'un hypertexte ». Dans ce dernier cas, les auteurs mentionnés ci-dessus constatent que « la progression dans un hypertexte requiert que son utilisateur soit actif et prenne des décisions : après la consultation d'un noeud (corps principal d'un hypertexte) il doit sélectionner un lien pour continuer sa lecture ». Plus un lecteur connaîtra le sujet traité dans l'hypertexte, plus la lecture pourra être facile. Cependant Midenet (1999, p. 17) avance qu'un lecteur « dont les compétences en lecture sont faibles aura du mal à décoder les structures rhétoriques et à exploiter les indices contextuels ». Cet aspect pourrait expliquer les commentaires de nos étudiants relatifs au temps perdu à attendre un partenaire plus faible. Toutefois, on peut avancer que si l'on groupe les étudiants en fonction de leur compétence de lecture, le travail sur l'hypertexte ne posera plus de difficulté et sera plus fructueux et plus rapide. Dans la présente étude, nous n'avions pas pris en considération cet aspect puisque les étudiants choisissaient leurs partenaires sans intervention de la part du professeur : les équipes n'étaient donc pas construites de manière optimale pour la bonne gestion de la lecture.

Cela dit, cette recherche a permis de constater que cette approche pédagogique (le travail coopératif pour l'exploration de l'Internet) a stimulé l'intérêt pour les cultures populaires francophones, et a mis en évidence une attitude plus positive envers l'étude de la langue-cible. De plus, en raison de sa nature engageante et de l'interaction entre étudiants, le travail coopératif réduit la passivité chez les apprenants. Cette notion de réduction de la passivité est aussi reprise par le fait que les étudiants doivent activement circuler sur le site,

poursuivre des liens pour repérer l'information recherchée, discuter entre eux de la pertinence de leur réponse.

Au début de cet article, il a été souligné qu'il revient à l'enseignant de choisir quel objectif linguistique favoriser — l'information ou la communication — et de varier les activités pédagogiques pour capter l'attention des apprenants. Dans cette étude, il est évident que l'information est primordiale mais que la communication n'est pas tout à fait négligée. Si l'information prime, on peut se demander ce que les étudiants ont appris au-delà de faits, statistiques et autres trivialisés culturelles. Il est difficile d'évaluer ce que les étudiants ont appris par l'intermédiaire de l'Internet. On peut les tester à partir de sites pédagogiques ayant des tâches linguistiques spécifiques à accomplir, mais il semble que cela soit trop éloigné du but du cours qui se veut de faire découvrir la francophonie aux étudiants. Alors, qu'ont-ils vraiment appris ?

Les apprenants ont identifié de nouveaux mots, de nouvelles expressions lors de la lecture des textes proposés. Ils ont dû les noter, demander des explications au professeur pendant le cours et les réutiliser dans la mesure du possible dans le cours de conversation qui suit la séance sur Internet et pendant l'examen oral en fin de trimestre.

Cet oral comporte trois questions. La première porte sur un site en particulier choisi par le professeur avec des questions ciblées afin de réactiver le vocabulaire appris dans les sites. La seconde question est axée sur les sites préférés de l'étudiant avec justification des réponses ; l'objectif ici est de sortir du cadre du vocabulaire spécifique au site et d'évaluer le vocabulaire critique de l'étudiant. Enfin la troisième question essaie de faire ressortir ce que l'apprenant a acquis en matière de cultures francophones, ce qui l'a frappé, ce qu'il a retenu, ce qui lui a donné le goût d'aller explorer d'autres liens ou d'aller faire un séjour linguistique immersif. Certes, ce type d'examen ne permet pas d'évaluer de manière systématique la progression linguistique dans tous les domaines, mais il donne quand même une idée des connaissances lexicales acquises ainsi que de la correction syntaxique.

La question de l'évaluation des compétences linguistiques demeure donc. Comment s'assurer que l'apprentissage a vraiment eu lieu lorsqu'on utilise un support pédagogique aussi peu traditionnel que l'Internet ? Nos formes d'évaluations doivent évoluer. Comme l'a dit Atlan (2000, p. 12–13) :

L'apprentissage [...] de la L2 est transformé par l'utilisation des TICE et il n'est plus possible [de l'évaluer] avec les critères qu'on applique habituellement aux activités écrites ou orales traditionnelles. Aujourd'hui, bien connaître une langue implique la capacité de pouvoir lire écrire et communiquer dans un environnement électronique. On ne peut pas mesurer l'acquisition de ces compétences par une simple évaluation des items syntaxiques, pragmatiques ou lexicaux acquis par l'apprenant.

De plus, si le travail coopératif va supplanter un jour la classe traditionnelle dans l'enseignement des langues, l'évaluation des productions pourra (cela est déjà possible dans certains cas) se faire grâce à l'Internet. Mangenot (1998, p. 4-5) affirme que :

l'Internet offre enfin l'intérêt d'une évaluation sociale, aux critères essentiellement pragmatiques dans le cas, par exemple, où les apprenants ont pour tâche de communiquer à travers la Toile, de contribuer à des projets collectifs, ou encore d'élaborer des pages dans la langue étrangère. [...] Le fait de savoir que les productions seront présentées sur la Toile [...] amène le groupe d'apprenants à poser un regard plus distancié, plus critique sur ses productions : la perspective d'être lu pousse à des réalisations meilleures.

À la lumière de tout cela, nous pouvons dire que nos étudiants ont en général apprécié le travail coopératif pour les recherches sur l'Internet. En ce qui concerne leur attitude envers la culture-cible, le travail coopératif et l'Internet ont contribué à leur donner l'envie de pousser plus loin l'exploration. Ils ont découvert des aspects de la francophonie dont ils ne soupçonnaient pas l'existence, et le fait de pouvoir en discuter avec un partenaire et d'aller explorer d'autres hypertextes a renforcé selon nous ces connaissances.

La recherche sur le travail collaboratif avait déjà mentionné le développement chez les étudiants de l'esprit critique et l'acceptation des idées d'autrui. Le développement de l'esprit critique s'est surtout manifesté dans la lecture de l'hypertexte lorsqu'il fallait extraire l'information spécifique requise, mais aussi lorsque les étudiants devaient évaluer le site et donner leur opinion sur le sujet abordé lors de la visite des sites. Ce que nous avons aussi trouvé fascinant était l'échange inter-étudiants en fonction des différents vécus ethniques et des expériences personnelles. Le partage des idées et le développement du respect des opinions d'autrui ont à nos yeux contribué au succès de l'expérience.

De plus, les étudiants ont aussi beaucoup apprécié l'aide que le partenaire pouvait fournir sans avoir recours au professeur qui était généralement occupé avec les étudiants plus faibles. Dans une prochaine expérience, il faudrait revoir la mise en groupe en fonction des compétences de lecture comme il a été mentionné plus haut afin de pallier l'aspect négatif du travail coopératif tel que perçu par les étudiants plus avancés linguistiquement. Il serait aussi bon de pousser plus loin la coopération en faisant bâtir par les étudiants des pages web en français reliées au sujet abordé dans le cours, à savoir la francophonie. Nous espérons ainsi que la coopération et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication contribueront encore plus à l'apprentissage grâce à ces tâches pédagogiques spécifiques.

Notes

- ¹ Le masculin a été employé tout au long de l'article à des fins de clarté et non à des fins discriminatoires
- ² Voir le site suivant, qui présente en détails la description d'une classe collaborative entre un lycée savoyard et une université américaine :
<http://www.ac-grenoble.fr/heroult/langues/rap2001gener2.htm>.
 Dans cette expérience, la communication authentique joue un rôle capital.

Références

- Belisle, C. 1998. « Enjeu et limites du multimédia en formation et en éducation. » *Les Cahiers de l'ASDIFLE, Multimédia et français langue étrangère*, n° 9, pp. 7–24.
- Bligh, D.A. 1972. *What's the Use of Lectures ?* Harmondsworth, England : Penguin.
- Johnson, R.T., et D.W. Johnson. 1986. « Action Research : Cooperative Learning in the Science Classroom. » *Science and Children*, vol. 24, pp. 31–32.
- Kulick, J.A. and C.L. Kulick 1979. « College Teaching. » In P. Peterson et H. Walberg (éd.), *Research in Teaching : Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, CA: McCutcheon Publishing. 70–93.
- Mangenot, F. 1998. « Réseau internet et apprentissage du français. » *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 110, pp. 204–214.
- Martel, A. 1998. « L'apprentissage du français sur Internet. » *Les Cahiers de l'ASDIFLE, Multimédia et français langue étrangère*, n° 9, pp. 125–149.
- Midenet, A. 1999. « Hypertexte et apprentissage d'un domaine de connaissances complexe : Étude du rôle de l'organisation des informations dans la mémorisation et la compréhension. » Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Études Supérieures STAF, Université de Genève, octobre 1999.
- Slavin, R.E. 1995. *Cooperative Learning*. 2nd edition, Boston : Allyn and Bacon.
- Timpson, W. et P. Bendel-Simso. 1996. *Concepts and Choices for Teaching : Meeting the Challenges in Higher Education*. Madison, WI : Magna Publications.
- Walz, J. 2001. « Reading Hypertext : Higher-Level Processes. » *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 57, n° 4, Juin/juin 2001, pp. 590–606.
- Yager, S., D.W. Johnson et R.T. Johnson. 1985. « Oral Discussion Groups-to-Individual Transfer and Achievement in Cooperative Learning Groups. » *Journal of Educational Psychology*, vol. 77, n° 1, pp. 60–66.

Sites et ressources Internet

- Atlan, J. 2000. « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. » *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 3, n° 1, pp. 109–123. Consulté en décembre 2000 :
<http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/default.htm>
- Gokhale, A.A. 1995. « Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. » *Journal of Technology Education*, vol. 7, n° 1, pp. 1–8. Consulté en juin 2002 :
<http://scholar.lib.vt8E/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>

- Johnson, D.W., et R.T. Johnson. 1998. « Cooperative Learning and Social Interdependence Theory : Cooperative Learning. » Link: Essays: Essays on developments pioneered by the Cooperative Learning Centre. University of Minnesota. pp. 1–23. Consulté en décembre 2002 :
<http://www.clcrc.com/pages/SIT.html>
- Mangenot, F. 1998. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. » *Alsic (Apprentissage des Langues et des Systèmes d'information et de communication)*, vol. 1, n° 2, pp. 133–146. Consulté en juin 2002 :
<http://alsic.u-strasbg.fr>
- Rapport du Lycée Paul Heroult sur les classes collaboratives. 2001. Consulté en juin 2002 :
<http://www.ac-grenoble.fr/heroult/langues/rap2001gener2.htm>
- Rézeau, J. 1999. « Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. » *Alsic (Apprentissage des Langues et des Systèmes d'information et de communication)*, vol. 2, n° 1, juin 1999, pp. 27–49. Consulté en juin 2002 :
<http://alsic.u-strasbg.fr>
- Tinzemann, M.B., B.F. Jones, T.F. Fennimore, J. Bakker, C. Fine et J. Pierce. 1990. « What Is the Collaborative Classroom. » NCREL (North Central Regional Educational Laboratory). Oak Brook, pp. 1–22. Consulté en juin 2002 :
http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm
- Verreman, A. 2001. « Une expérience de recherche documentaire sur Internet en classe de langue : propositions de modélisation didactique ». *Alsic (Apprentissage des Langues et des Systèmes d'information et de communication)*, vol. 4, n° 1, juin 2001, pp. 5–37. Consulté en juin 2002 :
<http://alsic.u-strasbg.fr>

Le Berry : Croyances populaires

<http://perso.wanadoo.fr/fabrice.dubois/>

Cliquez sur le drapeau français.

Cliquez sur la Sorcellerie.

Ce lien mène à d'autres liens tels que les procès, les remèdes, les légendes, les créatures, les superstitions.

Cliquez sur les créatures.

Dites si les affirmations suivantes sont Vraies (V) ou Fausses (F). Si c'est faux, donnez la réponse exacte.

- Chez les sorcières, on trouve des chèvres : _____
- Les sorcières se réunissent sur le toit d'une église, le jour du sabbat : _____
- Un meneur-de-loup est quelqu'un qui apprivoise les loups : _____
- La birette est un fantôme qui n'a pas peur des fusils : _____
- La grand'bête est une jeune vache : _____
- Les lavandières sont des mères coupables d'infanticide. _____
- Le follet aime les chevaux et les soigne toujours bien : _____
- Le sabbat, grande fête diabolique, se termine avec le chant du coq : _____

(Retour)

Cliquez sur les superstitions.

Regardez la liste des superstitions ci-dessous. Il y en a 19. Parmi celles-ci, y-en-a-t-il que vous connaissez, pratiquez ? Lesquelles ?

De qui avez-vous appris ces superstitions ?

En connaissez-vous d'autres ? Lesquelles ?

Annexe 2 :**Questionnaire préalable au questionnaire d'attitudes**

Complétez le questionnaire suivant, s'il vous plaît.

1. **Sexe :** F M
2. **Âge :** moins de 20 ans plus de 20 et moins de 25 au-delà de 25 ans
3. **En quelle année êtes-vous :** 1 2 3 4
4. **Spécialisation :** en français en français et autre chose autre
5. **Étiez-vous en immersion ?** Oui Non
6. **Avez-vous un CPO (OAC) en français ?** Oui Non
7. **À quel niveau de français estimez-vous être ?** Débutant Intermédiaire
Avancé

**Annexe 3 :
Questionnaire d'attitudes**

1. **Tout le monde devrait apprendre une deuxième langue.**
 - A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
2. **Les anglophones et allophones aiment bien le français.**
 - A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
3. **J'apprends le français pour avoir un meilleur emploi.**
 - A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
4. **Je préfère apprendre le français en classe plutôt qu'au LLC.**
 - A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
5. **Le LLC est inutile pour apprendre le français.**
 - A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
6. **Découvrir la culture francophone au LLC est passionnant.**
 - A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
7. **Au LLC, je préfère le travail oral au travail écrit.**
 - A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait

8. **Le LLC est une perte de temps.**
- A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
9. **Le travail en groupe au LLC encourage le désir d'étudier le français.**
- A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
10. **Dans le LLC, je suis gêné/e de parler français.**
- A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
11. **Le travail individuel au LLC est plus agréable pour apprendre le français.**
- A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
12. **Le travail en groupe au LLC m'encourage à continuer mes études en français.**
- A J'approuve tout à fait
 - B J'approuve plus ou moins
 - C Je désapprouve plus ou moins
 - D Je désapprouve tout à fait
-

Annexe 4 :**Questionnaire d'évaluation du travail individuel ou coopératif au LLC****I Indiquez votre préférence en mettant une croix dans l'espace de votre choix :**

1. Préférez-vous travailler seul ou à deux lorsque vous êtes au LLC ?
Seul ____ À deux ____
2. Êtes-vous convaincu que vos résultats sont meilleurs si vous travaillez
Seul ? ____ À deux ? ____
3. Si vous préférez travailler seul, pensez-vous que le travail coopératif est déconcentrant ?
Oui ____ Non ____

II Remplissez les espaces blancs en suivant les directions.

1. Si vous aimez travailler en groupe nommez
-deux avantages :
-deux désavantages :
2. Si vous préférez travailler seul, donnez :
-deux avantages :
-deux désavantages :

III Répondez seulement aux questions qui s'appliquent à votre cas et à celles qui sont générales.

1. Trouvez-vous que le travail en équipe ralentit le travail au LLC ? (générale)
Oui ____ Non ____
2. Si vous travaillez seul, avez-vous toujours le temps de finir les activités ? (spécifique)
Oui ____ Non ____
3. Si vous travaillez en équipe, avez-vous toujours le temps de finir les activités ? (spécifique)
Oui ____ Non ____
4. Pensez-vous que toutes les activités au LLC soient destinées à être faites en groupe ? (générale)
Toutes ____ Certaines ____ Aucune ____
5. Croyez-vous que l'intervention du professeur ralentisse le travail à faire ? (générale)
Oui ____ Non ____
6. Préférez-vous faire le LLC seul (sans professeur, sans moniteur) ?
Oui ____ Non ____
Pourquoi ? Justifiez votre réponse

Annexe 5 : Reproduction des commentaires d'étudiants à propos du travail coopératif ou individuel

Étudiants préférant le travail coopératif.

Avantages :

- Les idées collaboratives, les opinions de chacun, un esprit moins étroit.
- Deux têtes valent mieux qu'une.
- On peut pratiquer le français en travaillant. S'il y a des ambiguïtés, on peut demander à l'autre personne des informations.
- On peut parler des sites, on peut s'aider.
- Différentes opinions, idées ; on peut s'aider.
- On peut avoir plus d'idées ; on peut discuter des sites et de l'information.
- Plus de pratique orale avec l'autre étudiant
- Plus d'interaction dans la classe.
- Si on ne peut pas épeler quelque chose, on peut demander de l'aide. Même chose si on comprend pas.

Désavantages :

- Les autres personnes peuvent nous donner la mauvaise réponse.
- Seulement un étudiant peut manipuler l'ordinateur
- On doit forcément regarder le même site au même moment.
- C'est plus lent ; un seule souris.
- On parle des autres choses.
- Ce n'est pas bien si on veut voir des sites différents.
- Une personne peut faire tout le travail.
- Si on est avec un partenaire qui ne s'intéresse pas du tout au site c'est ennuyeux.

Étudiants préférant le travail individuel.

Avantages :

- On peut aller à sa propre vitesse.
- Moins de distractions.
- Chaque individu va à sa propre vitesse.
- Pas besoin d'attendre quelqu'un.
- Si un site n'est pas bien on peut aller ailleurs.
- On travaille plus vite et avec plus d'efficacité.
- On peut travailler à une vitesse confortable.
- Je complète plus de travail.
- Je peux mieux me concentrer.

Désavantages :

- Pas d'idées de quelqu'un autre.
- Si on ne comprend pas on doit demander au professeur et des fois il faut attendre.
- Moins amusant.
- Pas d'opinions différentes.
- Le professeur passe trop de temps avec les étudiants qui ont besoin d'aide et pas assez avec les autres.