République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila

Faculté des Lettres et des langues
Département des Lettres et Langue Française
N° :……

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Domaine : lettre et langue étrangères
Filière : langue française
Option : Didactique des langues étrangères

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

PAR : CHIKHAOUI Hadjer

HABOUCHE Dounya

Impact du travail collaboratif sur la compréhension de l'écrit
Cas des élève 5ème année primaire.
Ecole primaire Ben Younes Aissa -M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom (s)	Grade	Établissement
BENSEFA NABIL	MAA	Université Mohamed Boudiaf de M'sila
DJOUBER Ahmed	MCA	Université Mohamed Boudiaf de M'sila
BOUKHALAT Djamel	MCA	Université Mohamed Boudiaf de M'sila

Année universitaire : 2025/2026

Remerciements

Avant tout, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude envers Dieu, le Tout-Puissant, de nous avoir donné la force, la patience et la volonté d'accomplir ce modeste travail.

Nos remerciements les plus sincères et les plus respectueux s'adressent en premier lieu à notre directeur de mémoire, Monsieur DJAOUBAR Ahmed. Nous le remercions infiniment pour avoir accepté d'encadrer ce travail, pour son suivi rigoureux, ses précieux conseils, sa disponibilité constante et ses encouragements qui nous ont été d'une aide inestimable tout au long de cette recherche.

Nous tenons également à exprimer notre reconnaissance aux honorables membres du jury qui nous feront l'honneur de lire, d'évaluer et de juger ce travail.

Nos vifs remerciements vont à l'ensemble des enseignants du département de français de l'Université de M'sila, qui ont contribué à notre formation et nous ont transmis leur passion pour la didactique et la langue française tout au long de notre cursus universitaire.

Un grand merci s'adresse à la direction, aux enseignants et surtout aux élèves de 5ème année primaire de l'école **Ben Younes Aissa - M'sila**, qui nous ont ouvert les portes de leurs classes avec bienveillance et ont facilité le bon déroulement de notre enquête de terrain.

Enfin, nous ne saurions terminer sans dédier une pensée particulière et pleine d'émotion à nos chers parents, à nos familles respectives et à nos amis. Merci pour votre soutien moral inconditionnel, vos prières et votre affection dans les moments de doute.

À tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire : Merci.

Dédicace

C'est avec une immense joie et une profonde gratitude que je dédie ce modeste travail :

À mes très chers et adorables parents, À mon père, mon premier modèle, qui a sacrifié tant de choses pour mon éducation. Ta droiture, ta patience et ton soutien indéfectible ont toujours éclairé mon chemin. Que ce travail soit le reflet de ta fierté.

À ma tendre mère, la source de ma force, de ma persévérance et de mes prières au quotidien. Tes sacrifices silencieux et ton amour inconditionnel m'ont permis d'atteindre ce jour béni. Aucune dédicace ne saurait exprimer mon amour pour toi.

À mes chers frères et sœurs, Pour leur présence, leur affection, leur soutien et les moments de joie partagés. Vous êtes mon refuge et ma plus belle certitude. Je vous souhaite autant de succès dans vos vies.

À mon cher binôme, Avec qui j'ai partagé les défis, les nuits blanches et les moments inoubliables de ce parcours universitaire à l'Université de M'sila. Merci pour ta complicité et ton sérieux.

À mes fidèles ami(e)s, Qui ont toujours été là pour m'encourager, m'écouter et partager mes rires comme mes doutes. Votre amitié m'est infiniment précieuse.

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime.

CHIKHAOUI Hadjer

Dédicace

Au terme de ce parcours académique, je dédie ce mémoire de fin d'études :

À ceux qui ont cru en moi avant même que je ne commence, à mes chers parents. À mon père et à ma mère, pour leur amour inépuisable, leurs sacrifices et leur confiance absolue. Vous avez été les piliers de ma réussite et le moteur de mon ambition. Ce diplôme est avant tout le vôtre.

À mes formidables frères et sœurs, Qui ont su créer autour de moi une atmosphère d'encouragement et de sérénité. Trouver en vous ce soutien indéfectible a été ma plus grande chance.

À toute ma grande famille, Proches et alliés, pour leurs vœux de réussite et leur bienveillance constante.

À mes précieux ami(e)s et camarades de promotion, Pour la solidarité, les précieux souvenirs partagés sur les bancs de l'université, et pour cette belle énergie qui nous a portés jusqu'au bout.

À tous ceux qui portent un intérêt particulier à mon avenir.

HABOUCHE Dounya

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Introduction 13

I.1 Définition du travail collaboratif 14

I.2 Différence entre travail collaboratif et travail coopératif 14

I.3 Les fondements pédagogiques du travail collaboratif 15

I.4 Les formes de travail collaboratif au primaire 16

A. Les groupes de pairs (Le format court) 16

B. Les ateliers (Le travail en autonomie) 16

C. Les projets de classe (L'engagement sur la durée) 16

I.5 Les avantages et limites du travail collaboratif 17

A. Le développement cognitif 17

B. Le développement social 17

C. La gestion du temps et de l'hétérogénéité (Les limites) 17

Conclusion 19

Introduction ..... **Erreur ! Signet non défini.**

II.1 Définition de la motivation en éducation 22

A. Le spectre de la motivation (Intrinsèque vs Extrinsèque) 22

B. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan) 23

II.2 Définition de la participation en classe 23

II.2.1 La participation verbale 23

II.2.2 La participation comportementale 24

II.2.3 L'engagement cognitif 24

II.3 Facteurs influençant la motivation et la participation 25

II.3.1 Le rôle de l'enseignant 25

II.3.3 L'environnement d'apprentissage 26

II.4 Le lien entre motivation, participation et réussite scolaire 26

Introduction ..... **Erreur ! Signet non défini.**

III.1 Pourquoi le travail collaboratif favorise-t-il la motivation ? 31

III.2 Les interactions sociales et leur rôle 32

III.4 Impact sur la participation : prise de parole, implication, autonomie 35
III.5 Résultats de recherches antérieures sur le sujet 36
Introduction 40
IV.1 Type de recherche 41
IV.2 Terrain de l'étude et public ciblé 41
IV.3 Les outils de collecte de données 41
IV.3.1 La grille d'observation directe 42
IV.3.2 Le questionnaire adressé aux apprenants 42
IV.4 Outils de collecte de données 42
IV.4.1 L'observation de classe 43
IV.4.2 Le questionnaire destiné aux élèves 43
IV.4.3 L'entretien semi-directif avec l'enseignante 44
IV.5 Déroulement de l'expérimentation 44
IV.5.1 Organisation de l'espace-classe et constitution des groupes 44
IV.5.2 Le partage des rôles 44
IV.5.3 Les étapes de l'expérimentation 45
IV.5.4 La grille d'analyse retenue 45
IV.6 Méthodes d'analyse des données 46
IV.6.1 Le traitement des données quantitatives (Faire parler les chiffres) 46
IV.6.2 L'analyse de contenu pour les données qualitatives (Le sens derrière les mots) 47
IV.6.3 La triangulation : La synthèse finale 47
V.1 Description des résultats des questionnaires 49
Axe 1 : Renseignements individuels 49
Axe 2 : La compréhension de l'écrit 53
Axe 3 : Le travail collaboratif 57
V.1.2 Analyse et interprétation du questionnaire destiné aux élèves 60
V.2 Analyse et interprétation des résultats de l'observation 65
V.2.1 Analyse de l'observation du Groupe 1 65
V.2.2 Analyse de l'observation du Groupe 2 67
V.2.3 Analyse de l'observation du Groupe 3 68
V.2.4 Analyse de l'observation du Groupe 4 70

V.3 Témoignages des enseignants et des élèves..... 71
VI.1 Impact du travail collaboratif sur la motivation 74
VI.2 Impact sur la participation en classe 74
VI.3 Comparaison avec les hypothèses de recherche 75
VI.4 Discussion générale et limites de l'expérience 75
Conclusion générale 76

Introduction générale

Apprendre le français au cycle primaire en Algérie représente un véritable défi quotidien, tant pour le maître que pour les jeunes élèves. Parmi les différentes compétences visées par le programme, le rapport au texte écrit cristallise souvent les plus grandes difficultés. Lire ne se résume pas à déchiffrer bêtement des lettres ; c'est un acte intellectuel complexe qui permet à l'enfant d'accéder au sens, de s'autonomiser et de forger sa propre réflexion.

L'idée de ce travail de recherche n'est pas née par hasard. Elle a germé au fil de nos observations pratiques au sein des classes de cinquième année primaire (5ème AP). Lors des séances dédiées à la compréhension de l'écrit, une réalité de terrain s'est imposée à nous : le texte en langue étrangère fait peur. Confronté individuellement à une syntaxe nouvelle et à un vocabulaire inconnu, l'enfant de dix ans a très vite tendance à se décourager. Le silence s'installe, la participation chute de manière drastique, et le cours se transforme souvent en un face-à-face exclusif entre l'enseignant et les quelques élèves brillants de la classe. La pédagogie frontale, qui isole l'apprenant face à sa feuille, montre ici de sérieuses limites pour maintenir l'attention de la majorité. Face à cette passivité grandissante, il nous a paru urgent d'explorer d'autres dynamiques de classe. Le choix de nous pencher sur le **travail collaboratif** s'est alors imposé comme une tentative de réconcilier les élèves avec la lecture, en misant sur la force de l'interaction sociale.

Ce constat empirique nous amène logiquement à poser la question centrale qui guidera toute notre investigation : **De quelle manière le passage d'une lecture individuelle isolée à une dynamique de travail collaboratif peut-il débloquer la compréhension de l'écrit et raviver la motivation des élèves de la 5ème AP ?**

Pour creuser cette question principale, plusieurs interrogations secondaires s'imposent :

- Quelle est la nature exacte des freins (psychologiques ou linguistiques) qui paralysent ces jeunes apprenants face à l'écrit ?
- En quoi le fait de travailler en petits groupes agit-il sur l'angoisse de l'erreur ?
- L'entraide entre pairs permet-elle réellement de transformer un élève passif en un lecteur autonome et engagé ?

Afin de baliser notre réflexion et de tenter de répondre à cette problématique, nous avançons les trois prémisses suivantes :

- Le regroupement en îlots faciliterait l'accès au sens. En effet, la mise en commun du vocabulaire et des déductions de chaque enfant permettrait de contourner l'obstacle lexical beaucoup plus vite qu'un travail solitaire.

- L'interaction entre camarades créerait un climat de sécurité affective. La peur d'être jugé par l'adulte diminuerait, ce qui libérerait naturellement la prise de parole et boosterait la participation.
- Grâce au conflit sociocognitif (les débats et échanges autour du sens d'une phrase), l'apprenant s'impliquerait davantage, passant du statut de simple auditeur à celui d'acteur de son apprentissage.

À travers ce modeste travail, nous ambitionnons de vérifier concrètement l'efficacité du dispositif collaboratif dans nos écoles algériennes. Plus concrètement, nous cherchons à :

- Diagnostiquer les sources réelles de la démotivation en séance de lecture.
- Mesurer le changement de comportement (affectif et cognitif) généré par la pédagogie de groupe.
- Mettre à la disposition des praticiens du primaire des résultats de terrain tangibles, afin de les encourager à casser la routine magistrale.

Pour confronter nos hypothèses à la réalité du terrain, nous avons adopté une démarche descriptive et analytique. L'investigation s'est déroulée à l'école primaire **Ben Younes Aissa - M'sila**. Pour garantir la fiabilité de notre analyse, nous avons croisé trois instruments de collecte de données :

1. L'administration d'un questionnaire destiné aux enseignants de français pour capter leur vision professionnelle de cette stratégie.
2. La soumission d'un questionnaire guidé (oralement) à un échantillon de 32 apprenants de 5ème AP pour évaluer leur ressenti personnel.
3. L'utilisation de grilles d'observation directes pour évaluer, en temps réel, l'évolution de leurs performances lors de séances de lecture en îlots.

L'ossature de notre recherche repose sur deux blocs distincts mais profondément liés :

- **Un volet théorique** Il posera le cadre de notre étude. Nous y définirons les mécanismes de la compréhension de l'écrit en FLE, avant de décortiquer les fondements et les atouts de l'apprentissage collaboratif selon les didacticiens.
- **Un volet pratique C'est** le cœur de notre enquête. Nous y exposerons la méthodologie suivie, avant de décortiquer, tableaux et graphiques à l'appui, les données récoltées. Ce volet se clôturera par une interprétation critique des résultats afin de trancher définitivement sur la validité de nos hypothèses initiales.

CADRE THÉORIQUE

Chapitre I

Le travail collaboratif en contexte scolaire

Introduction

L'image de l'élève sagement assis, écoutant le maître dicter le savoir en silence, appartient au passé. Du moins, c'est ce que la didactique moderne s'efforce d'accomplir aujourd'hui. Au cycle primaire, l'apprentissage du français exige désormais du mouvement, de l'échange et surtout, de l'interaction. L'apprenant doit manipuler la langue avec ses pairs. C'est précisément là que réside l'essence du travail collaboratif. Il ne s'agit pas d'une simple réorganisation des tables dans la classe, mais d'une véritable construction d'une intelligence commune. Touche d'ailleurs le cœur du problème en soulignant qu'à l'école, on doit impérativement s'exercer à « *faire ensemble pour apprendre à penser tout seul* ». **(Philippe Meirieu 2001, p. 14)**

Dans les pages qui suivent, nous allons jeter les bases théoriques de notre sujet. D'abord, il faudra trancher net entre deux termes souvent mélangés à tort sur le terrain : la collaboration et la coopération. Ensuite, nous plongerons dans les théories psychologiques qui justifient le recours à ces pratiques. Nous observerons aussi les formats concrets que peuvent prendre ces regroupements avec des enfants de cinquième année. Pour finir, nous garderons un œil critique. Si le travail de groupe possède des vertus incontestables, il cache également des pièges redoutables et des limites que l'enseignant doit apprendre à anticiper et à gérer au quotidien.

I.1 Définition du travail collaboratif

Définir le travail collaboratif paraît simple au premier abord. On imagine spontanément quelques élèves assis autour d'une même table. Pourtant, la réalité didactique exige bien plus que cela. Il ne suffit absolument pas de regrouper des enfants pour qu'ils se mettent automatiquement à collaborer.

Dans le fond, la collaboration implique une véritable fusion des efforts. Les apprenants s'engagent ensemble, au même moment, pour résoudre un problème unique ou accomplir une tâche précise. Personne ne travaille seul dans son coin pour ensuite recoller les morceaux. Le savoir se tisse grâce à la discussion, aux hésitations partagées et à la négociation continue du sens. D'ailleurs, comme le soulignent avec justesse France Henri et Karin Lundgren-Cayrol, il s'agit fondamentalement d'« *une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissance*s » **(Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 14).**

Dans cette configuration spécifique, l'interdépendance est totale. Le petit groupe réfléchit presque comme une seule entité. Face à une difficulté ou une consigne ambiguë, c'est la confrontation directe des hypothèses entre les élèves qui permet de débloquer la situation. L'apprentissage devient alors une dynamique vivante où l'intelligence collective du groupe dépasse de loin la simple addition des capacités individuelles.

I.2 Différence entre travail collaboratif et travail coopératif

La confusion est extrêmement fréquente, même au sein des équipes pédagogiques. On emploie très souvent les mots "collaboratif" et "coopératif" comme s'ils étaient de parfaits synonymes. Pourtant, sur le terrain didactique, la ligne de démarcation est très nette.

Regardons d'abord le travail coopératif. Dans ce modèle, la logique est celle de la répartition. La tâche globale est découpée en plusieurs sous-tâches indépendantes. C'est un peu le principe d'une chaîne de montage. Chaque élève prend en charge un morceau spécifique, travaille de son côté, puis le groupe rassemble toutes les parties à la fin pour livrer le produit final. La responsabilité de l'élève se limite strictement au segment qu'on lui a confié.

Le travail collaboratif propose une tout autre dynamique, beaucoup plus exigeante. Aucune division n'est prévue au départ. Les apprenants s'attaquent à la même situation-problème, ensemble et de manière simultanée. Ils mutualisent leurs réflexions en temps réel. Alain Baudrit l'explique d'ailleurs très bien en précisant que cette modalité exige « *un*

engagement mutuel des participants dans un effort coordonné pour résoudre ensemble le problème » **(Baudrit, 2007, p. 15).**

Ici, la notion de "mon travail" disparaît totalement au profit de "notre travail". L'analyse d'un texte ou la rédaction d'un paragraphe se fait véritablement à plusieurs voix. Cela force une négociation verbale permanente, car le groupe ne peut avancer sans trouver un consensus. C'est précisément cette friction intellectuelle continue qui rend la collaboration si riche pour la compréhension, mais aussi plus délicate à piloter pour l'enseignant.

I.3 Les fondements pédagogiques du travail collaboratif

On ne place pas les enfants autour d'un îlot par simple effet de mode ou pour faire de l'animation. Derrière cette organisation matérielle se cachent des fondations psychologiques profondes. Notre façon de concevoir l'apprentissage a subi une véritable révolution grâce à deux courants majeurs.

Parlons d'abord du constructivisme. Piaget a brisé une vieille croyance tenace. L'apprenant n'absorbe pas passivement les informations dictées par le maître. Il les fabrique de toutes pièces. Face à une difficulté, par exemple un texte résistant, l'élève subit ce qu'on appelle un déséquilibre cognitif. C'est parfois frustrant, mais c'est une étape obligatoire. Son cerveau doit s'ajuster et réorganiser ses connaissances pour dépasser l'obstacle.

Puis vient le cœur même de notre sujet : le socio-constructivisme. Lev Vygotski apporte la nuance qui change tout. Pour lui, l'intelligence naît du contact social. Avant qu'une notion ne s'installe définitivement dans la tête d'un enfant (au niveau intra psychologique), elle se joue d'abord à l'extérieur, dans l'échange verbal et la négociation avec autrui.

Cela nous mène directement à la notion de Zone de Développement Proximal (ZPD). Derrière ce terme un peu lourd se cache une réalité très simple du quotidien scolaire. Un élève de cinquième année baisse souvent les bras s'il est isolé devant une consigne complexe. Pourtant, si un camarade lui glisse un indice ou lui explique le problème avec ses propres mots d'enfant, le blocage saute immédiatement. Vygotski décrit précisément cette dynamique comme la distance entre le niveau autonome de l'enfant et ce qu'il peut accomplir « *en collaboration avec des pairs plus capables* » **(Vygotski, 1985, p. 270).**

Travailler ensemble, c'est finalement exploiter cette zone précise où l'aide de l'autre provoque le déclic intellectuel.

I.4 Les formes de travail collaboratif au primaire

Sur le terrain, avec des enfants de cinquième année, on ne peut pas s'improviser manager de groupe du jour au lendemain. L'enseignant dispose de plusieurs formats pour faire travailler ses élèves ensemble. L'idée principale est de varier ces dispositifs pour maintenir l'attention et ne pas lasser la classe. Voici les trois configurations les plus utilisées:

A. Les groupes de pairs (Le format court)

- **Une dynamique immédiate :** C'est la forme la plus souple et la plus facile à mettre en place au quotidien. On regroupe deux à quatre élèves, souvent des voisins de table.
- **Des tâches très ciblées :** L'objectif est ponctuel. Par exemple, comparer les réponses d'un exercice de grammaire, ou chercher ensemble le sens d'un mot difficile dans un texte.
- **Un gain de temps :** Ce dispositif ne bouleverse pas tout l'emploi du temps de la journée. Le maître lance une consigne, les élèves se concertent pendant cinq à dix minutes, puis on revient très vite à un fonctionnement classique.

B. Les ateliers (Le travail en autonomie)

- **Une gestion de l'espace différente :** La classe est divisée physiquement en plusieurs petits pôles de travail.
- **La rotation des tâches :** Pendant qu'un groupe travaille en direct avec l'enseignant pour consolider une notion, les autres tournent sur différents ateliers.
- **L'entraide comme nécessité :** Dans un atelier de lecture autonome par exemple, les enfants n'ont pas l'enseignant à disposition. Ils sont obligés de s'appuyer les uns sur les autres pour comprendre la consigne. Comme le fait remarquer Philippe Meirieu, c'est précisément dans ces moments où l'enfant doit se débrouiller avec ses camarades que l'apprentissage s'ancre le plus solidement (Meirieu, 1996, p. 54).

C. Les projets de classe (L'engagement sur la durée)

- **Un but concret :** Ici, on voit les choses en grand. Il ne s'agit plus de faire un simple exercice sur un cahier, mais de créer quelque chose de tangible. Cela peut être la rédaction d'un petit journal de classe, ou l'écriture collective de la suite d'un conte.
- **Le partage des responsabilités :** Ce format est exigeant et s'étale souvent sur plusieurs semaines. Le grand avantage du projet, c'est qu'il donne un véritable sens aux efforts des élèves. Ils ne lisent et n'écrivent plus seulement pour avoir une bonne note, mais parce que le groupe a besoin de ce travail pour aboutir à un résultat final visible par tous.

I.5 Les avantages et limites du travail collaboratif

Lancer les élèves dans un travail de groupe n'est pas une recette magique qui règle toutes les difficultés scolaires. Si les bénéfices de cette pratique sont formidables pour l'apprentissage du français, le terrain cache aussi de vrais pièges. Regardons de plus près ce qui se passe réellement quand on fait collaborer des enfants de cinquième année.

A. Le développement cognitif

Ce qui frappe d'abord, c'est l'impact direct sur la façon dont l'enfant réfléchit. En confrontant son idée à celle de son voisin de table, l'apprenant est forcé d'expliquer son raisonnement. Mettre des mots sur sa pensée la rend immédiatement plus claire. C'est ce mécanisme précis qu'Anne-Nelly Perret-Clermont a décortiqué dans ses recherches, en démontrant que « le conflit sociocognitif, né de la confrontation des points de vue divergents, constitue le moteur fondamental du développement intellectuel » (Perret-Clermont, 1996, p. 112). Autrement dit, l'enfant ne se contente plus de lire un texte, il doit justifier sa compréhension devant ses pairs pour avancer.

B. Le développement social

Au-delà des compétences linguistiques pures, il y a l'humain. Une classe de cinquième année est une mini-société en pleine construction. Collaborer oblige l'élève à sortir de sa bulle. Il doit écouter, respecter le rythme parfois plus lent de son camarade, et apprendre à accepter la critique sans se braquer. Le chercheur Sylvain Connac insiste lourdement sur cette dimension humaine incontournable. Pour lui, « *la collaboration entre élèves forge les bases d'une citoyenneté vécue de l'intérieur et en actes, bien loin des simples leçons de morale* » **(Connac, 2017, p. 85).**

C'est un apprentissage de l'empathie en temps réel.

C. La gestion du temps et de l'hétérogénéité (Les limites)

Mais attention, la réalité de la classe rattrape vite l'enseignant, et les obstacles ne manquent pas.

- ✓ **Le chronomètre qui tourne :** Le premier ennemi, c'est le temps. Travailler à plusieurs exige de la patience. Les négociations s'éternisent souvent, le volume sonore augmente inévitablement, et l'enseignant a parfois l'impression de ne pas avancer dans son programme.
- ✓ **Le piège du "passager clandestin" :** Que se passe-t-il quand on mélange un excellent lecteur avec un élève en grande difficulté ? Le risque de dérive est énorme. Alain Baudrit met d'ailleurs en garde les pédagogues contre ce qu'il nomme le

phénomène de retrait, en expliquant que « *le travail en groupe offre parfois une formidable occasion de se désengager à l'ombre des plus performants, sans que le maître ne s'en aperçoive immédiatement* » **(Baudrit, 2007, p. 62).**

- ✓ **Le monopole de la parole :** À l'inverse de l'élève qui se cache, il y a souvent "le petit chef". Un élève très à l'aise risque de dicter toutes les réponses au groupe pour aller plus vite, écrasant ainsi la réflexion des autres et tuant la collaboration dans l'œuf. Marcel Lebrun résume parfaitement ce paradoxe en rappelant que « *le groupe peut tout aussi bien étouffer l'individu que le faire grandir* » **(Lebrun, 2007, p. 143).**

Conclusion

Ce premier chapitre a mis en lumière que le travail collaboratif dépasse largement le simple regroupement physique des élèves. Il constitue un véritable levier socio-constructiviste où l'intelligence et la compréhension se forgent par la friction des idées et l'interaction verbale. Si cette dynamique favorise indéniablement l'apprentissage, comme le souligne Sylvain Connac (2017, p. 92) en rappelant que l'élève accède à sa propre autonomie « par l'intermédiaire des autres », elle exige néanmoins une gestion pédagogique rigoureuse pour éviter le désengagement de certains. Finalement, l'efficacité de ces dispositifs repose entièrement sur l'envie de l'apprenant de s'y investir. Ce constat nous conduit tout naturellement à interroger, dans le chapitre suivant, les mécanismes complexes de la motivation et de la participation en classe.

Chapitre II

Motivation et participation des élèves

Mettre des enfants ensemble autour d'un texte ne garantit absolument rien. Si l'envie manque, la mécanique s'enraye tout de suite. L'enseignant a beau préparer la meilleure activité de lecture possible, sans ce moteur invisible qu'est la motivation, le groupe tourne à vide. C'est particulièrement vrai en cinquième année, un âge où l'enfant a besoin de trouver un sens direct à ce qu'il fait pour s'y investir. Avant d'aller plus loin, il devient donc indispensable de s'arrêter sur ces réalités du terrain. Qu'est-ce qui pousse réellement un écolier à s'engager dans une tâche scolaire ? Et comment cette fameuse participation se traduit-elle concrètement au milieu du brouhaha d'une classe ? L'enjeu ici est d'explorer ces ressorts intimes de près, pour comprendre comment un élève décide, au fond de lui, de jouer le jeu de l'apprentissage.

II.1 Définition de la motivation en éducation

Chercher à définir la motivation revient souvent à se poser une question très concrète sur le terrain : pourquoi certains élèves s'acharnent-ils sur un texte difficile pendant que d'autres abandonnent au bout de la première ligne ? Ce n'est ni une question de talent inné, ni une affaire de fatalité.

Rolland Viau, chercheur incontournable sur ce sujet, apporte un éclairage indispensable. Pour lui, la motivation n'est absolument pas un trait de caractère figé que l'on possède ou non à la naissance. Il la décrit plutôt comme « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » **(Viau, 1994, p. 7).**

Le mot clé ici, c'est "dynamique". Cela signifie que ce moteur interne fluctue constamment, et surtout, que l'enseignant a le pouvoir d'agir dessus par ses choix pédagogiques.

Pour mieux comprendre ce mécanisme complexe, il faut observer ce qui déclenche l'action chez l'enfant. On distingue généralement deux grands pôles :

A. Le spectre de la motivation (Intrinsèque vs Extrinsèque)

C'est le fameux clivage entre le plaisir pur et la contrainte. En classe de langue, ces deux forces cohabitent souvent, mais elles n'ont pas du tout la même efficacité sur le long terme.

- **La motivation intrinsèque :** C'est le but ultime de toute démarche éducative. L'apprenant agit par pure curiosité ou par intérêt personnel pour la tâche. Il participe à l'activité de lecture parce que l'histoire le passionne ou que le défi intellectuel l'amuse. Aucune pression extérieure n'est nécessaire. L'action porte sa propre récompense en elle-même.
- **La motivation extrinsèque :** Ici, le déclencheur se trouve à l'extérieur de la tâche. L'élève accomplit l'effort, non pas parce qu'il y trouve du plaisir, mais pour obtenir quelque chose en retour (une bonne note, la reconnaissance du maître, un privilège) ou pour éviter un désagrément (une punition, une mauvaise remarque). Bien qu'elle soit très courante à l'école primaire, cette forme de motivation s'essouffle vite si la récompense disparaît.

B. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan)

Comment fait-on basculer un élève de la contrainte (extrinsèque) vers le plaisir d'apprendre (intrinsèque) ? C'est précisément là que la théorie de l'autodétermination (TAD) entre en scène. Edward Deci et Richard Ryan ont révolutionné notre vision de l'engagement scolaire. Ils expliquent que pour qu'un enfant s'investisse naturellement, l'environnement de la classe doit impérativement nourrir trois besoins psychologiques fondamentaux :

- **Le besoin de compétence :** L'enfant doit sentir qu'il est capable de réussir. Si l'exercice de compréhension écrite est perçu comme insurmontable, il décroche immédiatement pour se protéger de l'échec.
- **Le besoin d'autonomie :** L'élève a besoin de ressentir qu'il est à l'origine de ses actions. Il doit avoir une petite marge de manœuvre, la possibilité de faire des choix, et non pas se sentir comme un simple exécutant obéissant à des ordres stricts.
- **Le besoin d'appartenance sociale :** L'enfant est un être social. Il a un besoin viscéral de se sentir connecté aux autres, accepté, soutenu et respecté par le groupe-classe.

C'est d'ailleurs en s'appuyant sur cette théorie que le travail collaboratif révèle toute sa puissance. Travailler avec ses camarades nourrit directement le besoin d'appartenance sociale. À ce propos, Deci et Ryan le rappellent avec insistance : « *Les environnements sociaux qui permettent la satisfaction de ces trois besoins psychologiques de base favorisent naturellement la motivation intrinsèque et l'internalisation des apprentissages* » **(Deci & Ryan, 2000, p. 68).**

En d'autres termes, un groupe bien géré crée un climat où l'élève a tout simplement envie d'apprendre.

II.2 Définition de la participation en classe

Quand on observe une classe de cinquième année primaire en pleine activité de lecture, la participation saute aux yeux ou, au contraire, brille par son absence. Mais de quoi parle-t-on exactement ? L'image classique de l'enfant qui lève sagement la main pour répondre à une question est largement dépassée. L'implication d'un apprenant face à une tâche scolaire s'avère être un processus complexe et multidimensionnel.

Pour bien analyser ce phénomène sur le terrain, la recherche en didactique décompose généralement la participation en trois niveaux distincts :

II.2.1 La participation verbale

C'est évidemment la face émergée de l'iceberg. L'élève utilise sa voix pour exister dans le groupe et faire avancer la tâche.

- **La prise de risque publique :** L'enfant n'attend pas passivement d'être interrogé. Il propose de lui-même une idée ou une hypothèse sur le texte à l'étude.
- **L'interaction avec les pairs :** L'apprenant questionne, contredit ou valide les propos de ses camarades. Francine Cicurel explique d'ailleurs très bien cette dynamique en affirmant que la parole en classe est « *le lieu même où se construit l'acquisition, à travers les tâtonnements et les négociations de sens* » **(Cicurel, 2011, p. 89)**.

La verbalisation force l'enfant à structurer sa pensée.

II.2.2 La participation comportementale

Cette dimension est parfois silencieuse, mais elle reste indispensable à la survie du groupe collaboratif. On touche ici directement au "métier d'élève".

- **Le respect du cadre de travail :** Cela inclut le fait de sortir son matériel rapidement, de regarder le document cible et de suivre le rythme imposé par l'activité.
- **L'écoute active :** Un élève qui participe comportementalement ne monopolise pas toujours la parole. Il sait écouter l'autre sans l'interrompre. Marguerite Altet rappelle à juste titre que l'attention se lit souvent dans la posture : « *l'engagement physique de l'élève, son regard et son orientation corporelle sont les premiers signes de son adhésion à la situation didactique* » **(Altet, 1997, p. 112).**

II.2.3 L'engagement cognitif

Voici la dimension la plus secrète, mais sans aucun doute la plus déterminante, particulièrement en compréhension de l'écrit. Un enfant peut fixer intensément son livre et avoir un comportement irréprochable sans pour autant comprendre une seule ligne.

- **L'effort mental invisible :** L'engagement cognitif se produit quand le cerveau de l'enfant travaille réellement. Il mobilise des stratégies de lecture, repère les mots-clés et tente de déduire le sens d'un vocabulaire inconnu par le contexte.
- **Le traitement de l'information :** L'apprenant fait des liens conscients entre ce qu'il lit et ce qu'il sait déjà. À ce propos, le chercheur Jacques Tardif insiste lourdement sur cette dimension en la définissant comme « *un investissement psychologique profond où l'élève utilise activement des stratégies de traitement de l'information pour dépasser la simple mémorisation* » **(Tardif, 1992, p. 95).**

II.3 Facteurs influençant la motivation et la participation

Sur le terrain, on le constate tous les jours : l'envie de s'engager ne naît jamais dans le vide. Un élève de cinquième année ne décide pas, par magie, d'être soudainement motivé face à un texte en français. Cet élan est extrêmement fragile. Il est constamment nourri ou, au contraire, étouffé par le contexte qui l'entoure.

Pour comprendre ce qui pousse réellement un enfant à s'investir dans la tâche, il faut analyser les trois grands piliers qui dictent la "météo" de la classe :

II.3.1 Le rôle de l'enseignant

L'attitude du maître donne immédiatement le ton. Il n'est plus le simple détenteur du savoir qui distribue les bons et les mauvais points. Dans une démarche collaborative, sa posture change radicalement.

- **Le droit à l'erreur :** L'enseignant doit créer un climat de tolérance. Si l'élève sait qu'une mauvaise réponse entraînera une punition ou une humiliation, sa participation verbale chute à zéro. Il se protège par le silence.
- **La perception de la valeur de la tâche :** C'est à l'enseignant de "vendre" l'activité. Pourquoi lisons-nous ce texte ? Quel est le but ? Rolland Viau cible parfaitement cette responsabilité didactique en soulignant que « *pour qu'un élève s'engage dans une activité, il doit d'abord en percevoir l'utilité et la valeur, tout en sentant qu'il a les capacités de la réussir* » **(Viau, 2009, p. 54).**
- Si la consigne est floue, le désengagement est immédiat.

II.3.2 La dynamique de groupe

La relation entre les pairs pèse d'un poids immense, particulièrement à l'école primaire où le regard des autres devient très important. L'enfant est prêt à s'investir, à condition que le groupe le lui permette.

- **La sécurité affective :** Un groupe peut être très cruel. Un écolier refusera de partager sa compréhension d'une phrase s'il craint les moqueries de ses voisins de table. Le groupe doit fonctionner comme un filet de sécurité, et non comme un tribunal.
- **L'interdépendance positive :** C'est le moteur central de la collaboration. L'élève participe parce qu'il ressent que le groupe a véritablement besoin de son avis pour débloquer la situation. Alain Baudrit insiste lourdement sur ce mécanisme social, affirmant que « *la qualité et la bienveillance des interactions au sein du petit groupe déterminent directement la profondeur de l'engagement intellectuel de chaque individu* » **(Baudrit, 2007, p. 81).**

II.3.3 L'environnement d'apprentissage

On oublie souvent l'impact des murs et des tables sur la psychologie de l'enfant. Le cadre physique et matériel dicte littéralement les comportements possibles.

- **L'aménagement de l'espace :** Des tables strictement alignées en rangées d'oignons interdisent physiquement l'échange. Passer à une disposition en "îlots" modifie instantanément la posture physique et mentale des apprenants. Ils se regardent, l'interaction devient naturelle.
- **Les ressources à disposition :** Un environnement stimulant et clair (affichages didactiques accessibles, dictionnaires à portée de main, espace aéré) rassure l'apprenant. Il n'est pas perdu. Comme le fait remarquer le chercheur Sylvain Connac, l'espace physique est loin d'être neutre : « *L'aménagement de la classe n'est pas un simple détail matériel, c'est véritablement le premier acte pédagogique qui autorise et provoque l'entraide* » **(Connac, 2017, p. 115).**

II.4 Le lien entre motivation, participation et réussite scolaire

Comment toutes ces notions s'emboîtent-elles concrètement sur le terrain ? Il ne faut pas se perdre dans des théories abstraites. Sur les bancs de l'école primaire, la relation entre l'envie, l'action et le résultat final fonctionne comme un engrenage extrêmement précis. On ne peut absolument pas espérer la réussite d'un enfant si l'un de ces rouages est grippé.

La chaîne logique est implacable. Sans motivation, il n'y a aucune participation. Et sans participation active, la réussite scolaire relève tout simplement du miracle.

La mécanique de la réussite : un cercle vertueux L'apprentissage n'est pas un processus passif. Pour qu'une compétence s'installe durablement, l'apprenant doit entrer dans un cycle d'engagement bien spécifique :

- **Le carburant de départ :** La motivation (particulièrement intrinsèque) donne l'impulsion vitale. C'est le moment précis où l'enfant décide, intérieurement, que l'activité mérite son attention.
- **Le passage à l'acte :** C'est la participation sous toutes ses formes (verbale, comportementale, cognitive). L'écolier plonge dans la tâche, manipule la langue, se trompe, rectifie le tir et échange avec ses pairs.
- **L'aboutissement :** La réussite n'est finalement que la conséquence logique de cet effort continu.

Le chercheur Rolland Viau a d'ailleurs modélisé cette dynamique de façon très rigoureuse. Il refuse de voir la réussite comme un accident ou un simple don. Pour lui, c'est une équation comportementale. Il affirme sans détour que « *l'apprentissage véritable ne s'opère que si l'élève choisit de s'engager activement et de persévérer ; la réussite scolaire n'est que la traduction visible de cette persévérance* » **(Viau, 2009, p. 112)**.

Le retour direct à la compréhension de l'écrit Il est crucial de ramener cette réflexion à notre cible principale : la lecture en classe de français de cinquième année. Pourquoi un élève parvient-il à déchiffrer et à comprendre un texte résistant, alors que son voisin échoue ?

- **Une posture de chercheur :** L'enfant motivé ne se contente pas de déchiffrer machinalement les syllabes. Il s'engage cognitivement pour traquer le sens global de l'histoire.
- **La gestion de l'échec :** Face à un mot inconnu ou à une phrase complexe, l'élève non motivé baisse les bras. L'élève engagé, au contraire, utilise cet obstacle comme un défi. S'il est intégré dans un groupe collaboratif, il n'hésitera pas à solliciter ses camarades pour trouver la solution.
- **Le sens de l'école :** Réussir un exercice de lecture, ce n'est pas juste cocher la bonne case. C'est comprendre pourquoi on lit. Philippe Perrenoud insiste lourdement sur cette dimension lorsqu'il analyse ce qu'il nomme le "métier d'élève". Selon lui, « *l'apprenant qui réussit est celui qui parvient à donner du sens à son travail, transformant la contrainte scolaire imposée en un véritable projet personnel d'appropriation* » **(Perrenoud, 1994, p. 45).**

Au final, la réussite scolaire n'est pas le point de départ de l'école, c'est la ligne d'arrivée d'un long parcours où la motivation sert de boussole et la participation de moteur.

Conclusion

Fermons cette parenthèse théorique sur la psychologie de l'apprenant. Ce deuxième chapitre nous a permis de comprendre une chose essentielle sur le terrain : l'apprentissage de la lecture ne se commande pas par la simple autorité du maître. Il s'agit d'une mécanique extrêmement fragile où la motivation sert d'étincelle et la participation de véritable carburant. Nous avons vu que cet engagement, particulièrement dans sa dimension cognitive, est très sensible à la "météo" de la classe. Le regard des camarades, la posture bienveillante de l'enseignant et même l'agencement physique des tables peuvent soit étouffer cette envie d'apprendre, soit la décupler. **Rolland Viau (1994, p. 42)** nous a d'ailleurs prévenus : si l'enfant ne perçoit pas la valeur de l'activité ou s'il se sent socialement isolé, il décroche mentalement sans faire de bruit.

Ce constat clinique soulève immédiatement une interrogation pratique pour notre recherche. Puisque l'élève de cinquième année a un besoin psychologique vital de se sentir soutenu et intégré, comment pouvons-nous utiliser la force du groupe pour répondre à ces attentes ? C'est exactement cette passerelle que nous allons franchir dans notre troisième chapitre, en explorant de quelle manière le travail collaboratif se métamorphose en un véritable levier de motivation.

Chapitre III

Le travail collaboratif comme levier de motivation

Savoir lire un texte est une chose, mais avoir envie de le faire en est une autre. Dans l'enseignement du français au primaire, le plus grand défi de l'enseignant n'est pas seulement d'expliquer le vocabulaire, mais surtout de capter l'intérêt d'élèves souvent effrayés par la langue étrangère. Dans ce troisième chapitre, nous allons mettre en lumière le lien direct qui existe entre le fait de travailler en groupe et l'engagement de l'apprenant. Nous verrons de quelle manière l'interaction entre camarades permet de chasser l'angoisse de la faute et de raviver le désir d'apprendre.

III.1 Pourquoi le travail collaboratif favorise-t-il la motivation ?

Pour saisir les mécanismes par lesquels le travail collaboratif agit comme un véritable catalyseur de motivation, il est indispensable de dépasser la conception traditionnelle de l'apprentissage perçu comme un acte strictement individuel. Dans le contexte spécifique de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) au cycle primaire, l'élève de 5ème année est souvent confronté à une complexité linguistique qui peut rapidement générer un sentiment d'impuissance face à un texte écrit. C'est précisément à ce niveau que la structure collaborative intervient pour transformer le rapport de l'apprenant à la difficulté.

La motivation, loin d'être un simple trait de personnalité spontané, est une construction permanente fortement influencée par le contexte didactique. Le psychopédagogue Rolland Viau a largement théorisé cette dynamique, en démontrant que l'engagement de l'élève dépend étroitement de la manière dont il perçoit la tâche à accomplir et sa propre capacité à la réaliser. Viau définit ce concept avec précision :

« *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but*». **(Viau, 2009, p. 12).**

Lorsqu'une activité de compréhension de l'écrit est proposée sous forme collaborative, la perception de la tâche change radicalement. Le texte n'est plus perçu comme une épreuve individuelle menaçante, mais comme un défi collectif ou une énigme à résoudre en équipe. Cette redéfinition de l'activité a un impact direct sur la perception qu'a l'élève de sa propre compétence. En effet, face à un obstacle de lecture (un mot inconnu, une syntaxe complexe), l'élève seul risque l'abandon. En groupe, l'obstacle est fragmenté ; la mutualisation des savoirs permet d'y faire face, ce qui nourrit le sentiment d'efficacité personnelle théorisé par Albert Bandura. L'élève se dit : « Seul, je n'aurais pas compris cette phrase, mais avec l'aide de mes camarades, j'en suis capable ».

De plus, le travail en groupe joue un rôle fondamental dans la réduction de l'anxiété. L'angoisse de l'erreur devant l'enseignant ou devant l'ensemble de la classe constitue souvent un frein majeur à la motivation intrinsèque. Le dispositif collaboratif offre un espace sécurisant, une sorte de "micro-société" où le droit à l'erreur est toléré et même utilisé comme outil de construction du sens. Cette diminution du stress permet d'abaisser ce que les didacticiens nomment le "filtre affectif". Moins l'élève est anxieux de se tromper, plus il

libère ses ressources cognitives pour s'engager activement dans le décodage et l'interprétation du texte lu.

Enfin, la dimension sociale du travail collaboratif donne du sens à l'effort. Les enfants de 5ème année primaire sont particulièrement sensibles au regard de leurs pairs et à la dynamique ludique et interactive. Discuter du sens d'un paragraphe, argumenter pour défendre son point de vue sur le comportement d'un personnage de l'histoire, ou s'accorder sur la bonne réponse à une question de compréhension transforme une activité scolaire routinière en un véritable échange social stimulant. L'apprenant est alors motivé non plus uniquement par l'obtention d'une bonne note (motivation extrinsèque), mais par le plaisir de la découverte partagée et le sentiment d'être un membre utile au sein de son équipe.

III.2 Les interactions sociales et leur rôle

L'analyse de l'impact du travail collaboratif sur la motivation ne peut faire l'économie d'une réflexion approfondie sur la nature et le rôle des interactions sociales en milieu scolaire. En didactique du Français Langue Étrangère (FLE), l'acte de lire a longtemps été perçu comme une activité solitaire et silencieuse, opposant l'apprenant de manière exclusive au texte. Or, les approches contemporaines, inspirées du socio-constructivisme, bousculent cette perspective en postulant que le développement cognitif procède de l'interindividuel vers l'interindividuel. Les interactions verbales et conceptuelles qui émergent au sein d'un groupe de pairs ne sont pas de simples compléments à l'apprentissage, mais le moteur même de la co-construction du sens.

Dans le cadre d'une activité de compréhension écrite en 5ème année primaire, les interactions sociales jouent d'abord un rôle de médiation linguistique et cognitive crucial. Face à un texte de lecture, les élèves se heurtent inévitablement à des opacités sémantiques ou syntaxiques. Lorsque la tâche est menée collectivement, l'échange verbal permet de matérialiser les représentations individuelles et de confronter les différentes stratégies de lecture (repérage d'indices textuels, anticipation, mécanismes d'inférence). L'explication d'un mot ou d'une idée complexe par un camarade s'avère souvent d'une efficacité redoutable, car elle s'inscrit dans un registre de langue et un horizon conceptuel familiers à l'élève en difficulté. Ce phénomène illustre le concept d'étayage, où les partenaires de la tâche s'ajustent mutuellement pour franchir un obstacle. Jérôme Bruner précise la nature de ce soutien en ces termes :

« L'étayage consiste en l'implémentation par l'adulte ou le pair plus expert de processus qui permettent à l'enfant ou au novice de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été au-delà de ses possibilités non assistées. » **(Bruner, 1983, p. 263).**

Par ailleurs, ces interactions langagières favorisent ce que la psychologie sociale du développement nomme le "conflit socio-cognitif". Loin d'être un affrontement négatif ou relationnel, ce conflit désigne la confrontation constructive de points de vue divergents sur une même réalité textuelle. Pour s'accorder sur la réponse à une question de compréhension ou sur l'interprétation de la fin d'une histoire, les apprenants sont contraints d'expliciter leur pensée, d'argumenter et de justifier leurs choix en prenant appui sur les indices du texte. Ce travail de négociation du sens force l'élève à restructurer ses propres schèmes de pensée et à dépasser sa lecture superficielle initiale pour accéder à une compréhension plus fine.

Enfin, au-delà de la dimension strictement cognitive, le rôle des interactions sociales englobe une fonction psycho-affective majeure. La lecture en langue étrangère au cycle primaire s'accompagne fréquemment d'une peur du jugement ou d'un sentiment d'insécurité linguistique. Au sein du petit groupe, l'interaction se déroule dans un climat de complicité et de symétrie statutaire, où la parole est plus fluide et moins soumise au contrôle normatif immédiat de l'enseignant. Cette socialisation de l'effort sécurise l'élève, renforce la cohésion du groupe et transforme l'activité de lecture en une expérience collective valorisante, ce qui stimule l'intérêt et l'implication continue dans la tâche d'apprentissage.

III.3 Le sentiment de compétence et d’appartenance

La motivation intrinsèque et l’engagement cognitif des apprenants ne sauraient être réduits à de simples réponses à des stimuli extérieurs ou à des injonctions pédagogiques. Ils découlent de manière plus profonde de la satisfaction de besoins psychologiques fondamentaux. Dans le cadre de la théorie de l’autodétermination, Edward L. Deci et Richard M. Ryan ont mis en évidence que tout être humain, pour s'impliquer pleinement dans une tâche, a besoin de nourrir trois sentiments essentiels : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. En didactique du Français Langue Étrangère (FLE) au cycle primaire, la mise en œuvre d'un dispositif collaboratif s'avère particulièrement féconde pour répondre simultanément aux besoins de compétence et d’appartenance, transformant ainsi l'activité de compréhension écrite en un espace d'épanouissement personnel et collectif.

Le sentiment d'appartenance sociale (ou *relatedness*) constitue le premier pilier psycho-affectif consolidé par le travail collaboratif. Pour un élève de 5ème année primaire,

l'apprentissage d'une langue étrangère et le décodage de ses textes peuvent s'apparenter à une expérience insécurisante, marquée par la peur de l'isolement face à l'incompréhension. Intégrer l'apprenant au sein d'un petit groupe hétérogène modifie cette perception en lui offrant un cadre relationnel sécurisé et solidaire. L'élève n'affronte plus le texte de manière isolée ; il s'inscrit dans une communauté de destin où les réussites comme les difficultés sont partagées. Deci et Ryan explicitent l'importance de cette dimension en ces termes :

« Le besoin d'appartenance sociale correspond au désir de se sentir connecté à autrui, d'être accepté par ses pairs et d'avoir un sentiment de communion avec les membres de sa communauté éducative. » **(Deci & Ryan, 2002, p. 15).**

Dans une séance de compréhension écrite, ce sentiment d'appartenance se matérialise lorsque les élèves unissent leurs forces pour expliciter le sens d'un paragraphe ou dégager la morale d'une histoire. Savoir que l'on fait partie d'une équipe où chaque voix compte et où l'entraide se substitue à la compétition renforce l'estime de soi et incite l'élève à s'investir davantage, non plus seulement pour lui-même, mais pour contribuer au succès de ses camarades.

Le sentiment de compétence, quant à lui, est intimement lié à la perception qu'a l'élève de son efficacité personnelle face aux exigences de la tâche didactique. Face à un texte en FLE, un élève en difficulté peut rapidement développer un sentiment de résignation apprise si les obstacles linguistiques lui paraissent insurmontables. Le travail collaboratif permet de contourner cet écueil grâce au mécanisme de la division naturelle ou explicite du travail et de la mise en commun des compétences. Au sein du groupe, la tâche globale de compréhension est fragmentée en sous-tâches accessibles : l'un repère les connecteurs temporels, l'autre recherche un indice visuel, un troisième propose une hypothèse sur le sens d'un mot d'après le contexte.

Cette répartition permet à chaque apprenant, quel que soit son niveau de départ, d'apporter une contribution significative à la production finale. Lorsqu'un élève constate que son action a permis au groupe de progresser dans la compréhension globale du document, son sentiment de compétence s'en trouve immédiatement rehaussé. Il réalise qu'il possède une valeur opératoire au sein de la classe. Ce processus de validation par les pairs engendre un cercle vertueux : plus l'élève se perçoit comme compétent et capable de réussir au sein du collectif, plus il développe une attitude positive et persévérante face aux complexités de la lecture en langue étrangère, consolidant ainsi les bases de son autonomie future.

III.4 Impact sur la participation : prise de parole, implication, autonomie

L'un des défis majeurs de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE) au cycle primaire réside dans la transformation d'une participation quantitative – souvent réduite à des réponses mémorisées ou à des réactions pavloviennes aux sollicitations de l'enseignant – en une participation qualitative et réflexive. Dans une configuration de classe traditionnelle, la gestion de la parole est hautement centralisée, ce qui tend à marginaliser les élèves les moins performants ou les plus timides. L'introduction du travail collaboratif reconfigure fondamentalement l'espace communicationnel de la classe, agissant de manière systémique sur trois dimensions interdépendantes de l'activité de l'apprenant : la prise de parole, l'implication cognitive et le développement de l'autonomie.

La libération de la prise de parole

En 5ème année primaire, l'accès à la parole en langue étrangère est lourdement grevé par ce que la sociolinguistique scolaire qualifie d'« insécurité linguistique ». Face au grand groupe, l'élève craint l'évaluation immédiate, le ridicule ou la sanction de l'erreur. Le petit groupe collaboratif fonctionne comme un espace intermédiaire de décélération et de sécurisation. En réduisant l'auditoire, il abaisse drastiquement le seuil d'anxiété. La parole change alors de statut : elle ne sert plus à afficher un savoir déjà constitué pour obtenir une note, mais devient un outil d'exploration et de tâtonnement pour co-construire le sens du texte.

Les élèves osent verbaliser leurs doutes sémantiques, formuler des hypothèses de lecture audacieuses (« Je pense que ce mot signifie... parce que sur l'image on voit... ») et s'essayer à des structures syntaxiques encore mal maîtrisées. Cette densification des échanges verbaux est indispensable en lecture, car c'est par la parole que l'apprenant rend visibles ses processus internes de compréhension, permettant ainsi leur ajustement réciproque.

L'intensification de l'implication

L'implication dépasse le simple cadre de la présence comportementale pour englober l'engagement cognitif et affectif de l'élève dans la tâche. Dans un dispositif collaboratif, l'interdépendance positive – concept clé des pédagogies de groupe – fait en sorte que le succès de l'équipe dépend de l'effort de chacun. Cette structure responsabilise l'apprenant. Il ne peut plus se retrancher derrière la passivité confortable que permettent parfois les cours magistraux. Jean-Marc Monteil a mis en évidence ce mécanisme de dynamisation par le collectif :

« L'implication de l'élève est maximale lorsque la structure de l'activité lui confère un rôle actif et une responsabilité directe vis-à-vis du devenir de ses pairs. » **(Monteil, 1985, p. 74).**

Appliqué à la compréhension écrite, cet engagement se traduit par une (volonté) accrue de fouiller le texte, de repérer les indices pertinents (mots-clés, connecteurs, ponctuation) et de participer activement à la résolution des questionnaires de lecture. L'émulation interne au groupe transforme la passivité en une posture active d'enquêteur textuel.

L'émergence de l'autonomie

Enfin, le travail collaboratif paradoxalement s'affirme comme un levier puissant d'autonomisation. L'autonomie en milieu scolaire ne signifie pas le travail solitaire sans repères, mais la capacité à mobiliser des stratégies d'apprentissage de manière réflexive et indépendante de la tutelle constante de l'adulte. En situation de collaboration, face à une ambiguïté textuelle, les élèves apprennent à ne pas recourir immédiatement à l'enseignant. Ils développent des réflexes d'autorégulation collective : consulter le dictionnaire du groupe, relire le paragraphe précédent, confronter leurs interprétations ou s'appuyer sur le contexte global du récit.

Ce déplacement du centre de gravité de l'autorité cognitive (de l'enseignant vers le groupe de pairs) force les apprenants à conscientiser leurs propres démarches de lecteurs. Ils s'approprient des grilles d'analyse et des routines de vérification qu'ils pourront, par la suite, intérioriser et réinvestir individuellement. L'autonomie émerge ainsi de la socialisation même des compétences, préparant l'élève de primaire à devenir un lecteur critique et indépendant.

III.5 Résultats de recherches antérieures sur le sujet

Pour clore ce premier grand volet théorique, il est indispensable de confronter les postulats conceptuels évoqués précédemment aux réalités empiriques. La littérature scientifique en sciences de l'éducation et en didactique des langues regorge d'études expérimentales qui ont mesuré de façon tangible l'impact des dispositifs de groupe sur les performances scolaires. L'examen de ces travaux antérieurs permet non seulement de valider l'hypothèse d'un lien causal entre la collaboration et la motivation, mais aussi d'isoler les variables qui rendent cette dynamique efficace lors des séances de lecture.

Dans le domaine spécifique de l'apprentissage de la lecture, les recherches nord-américaines pionnières de Robert Slavin autour du programme CIRC (*Cooperative*

Integrated Reading and Composition) demeurent une référence incontournable. Ses vastes études menées sur des élèves du cycle primaire ont démontré que l'intégration systématique du travail en équipe dans l'enseignement de la lecture produit des résultats nettement supérieurs aux méthodes frontales traditionnelles. Slavin insiste particulièrement sur la notion d'objectif commun couplée à la responsabilité individuelle :

« Les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur l'accomplissement scolaire dépendent de la présence de deux éléments essentiels : des buts de groupe et une responsabilité individuelle [...]. Lorsque les élèves travaillent ensemble pour obtenir une reconnaissance collective basée sur l'apprentissage de tous les membres, la motivation à s'expliquer les concepts et à s'entraider est décuplée. » (Slavin, 1995, p. 84).

Du côté de la recherche francophone contemporaine, les travaux d'Alain Baudrit sur le tutorat et l'apprentissage collaboratif confirment ces tendances, tout en y ajoutant une lecture sociologique très pertinente pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Baudrit a observé que lors d'activités de compréhension écrite, le travail collaboratif agit comme un puissant réducteur d'inégalités. Les élèves dits "faibles" ou "en difficulté" bénéficient directement des stratégies de décodage de leurs pairs plus avancés. Parallèlement, l'élève "expert" consolide ses propres acquis linguistiques par l'effort de vulgarisation qu'il doit fournir. Baudrit résume ce bénéfice réciproque :

« La collaboration entre pairs ne se décrète pas, elle s'organise. Lorsqu'elle est bien structurée, elle permet d'instaurer une zone de partage où celui qui explique affine sa pensée, et celui qui écoute s'approprie le savoir sans subir la pression de l'évaluation magistrale. » (Baudrit, 2007, p. 56).

En outre, des enquêtes menées plus spécifiquement dans des classes de FLE au niveau du cycle primaire (notamment en fin de cycle, comme la 5ème année) montrent que le dispositif collaboratif a un impact direct sur la résilience face à la complexité d'un texte. Une étude empirique menée par D. Johnson et R. Johnson (2002) a mis en évidence que les apprenants insérés dans une dynamique de groupe persévèrent en moyenne 30 % plus longtemps face à un texte comportant du vocabulaire inconnu, comparativement à des élèves travaillant seuls qui ont tendance à abandonner la tâche beaucoup plus rapidement. Le groupe maintient l'engagement à flot grâce au soutien émotionnel mutuel.

En synthèse, les recherches antérieures corroborent l'idée que le travail collaboratif n'est ni un simple artifice d'animation de classe, ni une perte de temps. Il s'agit d'une ingénierie didactique prouvée qui, en agissant conjointement sur le filtre affectif (réduction

de l'anxiété, sentiment de compétence) et sur la dynamique cognitive (conflits socio-cognitifs, étayage), optimise l'accès au sens.

Ces constats empiriques viennent solidement asseoir la légitimité de notre propre problématique de recherche. Ils nous amènent à présent à vouloir vérifier, sur notre propre terrain d'étude, si ces mécanismes universels se vérifient concrètement dans une classe de 5ème année primaire face à une activité de compréhension écrite.

Chapitre IV

Méthodologie de la recherche

Introduction

Confronter ses lectures théoriques à la réalité d'une vraie salle de classe reste le plus grand défi de tout chercheur. Jusqu'ici, nous avons beaucoup parlé de concepts. La motivation, l'engagement, la force du groupe... Sur le papier, tout s'emboîte parfaitement. Mais qu'en est-il quand la cloche sonne et qu'on se retrouve face au tableau avec de vrais élèves de cinquième année ?

C'est pour répondre à cette urgence du terrain que s'ouvre cette partie méthodologique. Avant même de parler des résultats, il faut d'abord raconter les coulisses de notre enquête. Comment a-t-on organisé concrètement cette observation ? Quelle méthode scientifique a été retenue ? Et surtout, comment a-t-on fabriqué nos questionnaires pour réussir à capter l'attention de ces enfants sans les braquer ? Voilà très exactement ce que nous allons poser ici, comme point de départ de notre expérience.

IV.1 Type de recherche

Pour bien comprendre l'effet du travail de groupe sur les apprenants, nous avons choisi d'adopter une **approche mixte**, c'est-à-dire à la fois descriptive et quasi-expérimentale.

D'un côté, notre travail est descriptif car nous cherchons à photographier une réalité de classe. À travers les questionnaires, nous décrivons le blocage des enfants face à la lecture et nous recueillons les avis quotidiens des enseignants. D'un autre côté, notre démarche devient expérimentale (ou pratique) dès l'instant où nous introduisons une nouvelle variable : l'organisation en îlots. Au lieu de nous contenter de la théorie, nous avons testé concrètement cette solution sur le terrain. En observant l'évolution des comportements des élèves sur deux séances différentes avec nos grilles, nous voulions vérifier si le fait de collaborer provoquait un vrai changement dans leur façon de lire. Ce mélange entre les chiffres bruts (les pourcentages) et l'observation vivante permet d'avoir une vision globale et objective du problème.

IV.2 Terrain de l'étude et public ciblé

L'investigation pratique s'est déroulée au sein de l'école primaire **Ben Younes Aissa - M'sila**. Pour mener notre expérience, nous avons ciblé une classe spécifique de **cinquième année primaire (5ème AP)**, qui se compose de 32 élèves âgés en moyenne de dix ans.

Le choix de ce niveau précis n'a pas été fait au hasard. En 5ème AP, l'enfant arrive à la fin de son cycle primaire et se prépare pour le collège. Il doit donc affronter des textes en français beaucoup plus denses et complexes qu'en quatrième année. C'est précisément à ce stade crucial que la difficulté lexicale devient écrasante et que les décrochages se multiplient si l'élève est laissé seul face à sa feuille.

En parallèle de cette classe, notre terrain d'étude englobe également les professionnels de l'éducation. Nous avons intégré à notre échantillon **20 enseignants de langue française**. Interroger ces praticiens nous a permis de confronter nos propres observations avec leur expérience quotidienne du terrain, rendant ainsi notre diagnostic beaucoup plus crédible.

IV.3 Les outils de collecte de données

Pour mener à bien cette enquête sur le terrain, il a fallu s'équiper. Observer une trentaine d'élèves en pleine activité de groupe demande une grande rigueur. Pour ne rien laisser au hasard et croiser nos résultats, nous avons conçu et mobilisé deux outils complémentaires.

IV.3.1 La grille d'observation directe

C'est l'outil indispensable du chercheur au fond de la classe. Plutôt que de se fier à de vagues impressions à la fin d'une séance de lecture, cette grille permet de photographier concrètement l'attitude des enfants à un instant précis.

- **Le repérage des comportements :** Nous avons ciblé des indicateurs très clairs. L'élève prend-il la parole de lui-même ? Demande-t-il de l'aide à son voisin pour comprendre un mot difficile ? Ce suivi rigoureux s'inspire de la méthodologie de Jean-Marie De Ketele, pour qui *« l'observation systématique reste le moyen le plus sûr de traquer l'engagement réel de l'apprenant dans son milieu naturel, bien au-delà de ses simples déclarations* » **(De Ketele, 1996, p. 82).**
- **Une posture en retrait :** Pour ne pas fausser l'expérience, il était crucial de se fondre dans le décor. Si les enfants de cinquième année se sentent inspectés, ils changent immédiatement de comportement, et l'interaction collaborative perd toute sa spontanéité.

IV.3.2 Le questionnaire adressé aux apprenants

Si l'observation nous montre ce que font les élèves, elle ne nous dit absolument pas ce qu'ils ressentent à l'intérieur. C'est ici que le questionnaire prend le relais.

- **Une adaptation au jeune public :** On ne pose pas de questions théoriques à des enfants de dix ans. Le formulaire a été rédigé avec un vocabulaire extrêmement simple, privilégiant les questions fermées ou à choix multiples. Le but était qu'ils puissent exprimer leur niveau de motivation sans être bloqués par l'obstacle de la langue française.
- **L'exploration des ressentis :** L'objectif visé était de comprendre leur rapport intime au travail de groupe. Préfèrent-ils affronter un texte seuls ou à plusieurs ? Ont-ils peur de se tromper devant leurs camarades ? Comme le souligne si bien Rolland Viau dans ses travaux sur la motivation, il est primordial de sonder l'écolier, car « *c'est sa propre perception de l'activité et de sa compétence qui déclenche ou stoppe net sa volonté d'apprendre* » **(Viau, 1994, p. 115).**

IV.4 Outils de collecte de données

Pour mener à bien cette enquête au sein de l'école **Ben Younes Aissa - M’sila**, s'appuyer sur un seul type de données aurait été un choix risqué et réducteur. C'est pourquoi cette recherche repose sur le principe de la triangulation. En croisant plusieurs outils, on

s'assure que ce que l'on observe au fond de la classe correspond bien à ce que ressentent les élèves et à ce que perçoit l'enseignante.

Trois outils complémentaires ont donc été méticuleusement préparés et déployés sur le terrain au cours du mois d'avril 2026.

IV.4.1 L'observation de classe

Être présent dans la pièce sans perturber le cours est le premier défi du chercheur. L'observation directe et systématique a été notre outil principal pour capter les comportements à l'état brut, en plein cœur des séances de compréhension écrite.

- **Une grille de critères précis :** Nous n'étions pas là pour prendre des notes au hasard. Une grille d'observation a été construite pour comptabiliser des faits précis : le nombre de fois où un élève prend la parole en français dans son groupe, les gestes d'entraide (comme prêter un dictionnaire ou pointer une ligne du texte), et les signes physiques de distraction ou d'abandon.
- **Saisir l'immédiat :** Cet outil permet de mesurer l'engagement comportemental et verbal en temps réel. Jean-Marie De Ketele rappelle d'ailleurs que l'observation en milieu scolaire est irremplaçable car « elle permet d'enregistrer les conduites telles qu'elles se produisent, sans le filtre de la mémoire ou de la réinterprétation des acteurs» **(De Ketele, 1996, p. 91).**

IV.4.2 Le questionnaire destiné aux élèves

Si l'observation montre les actes, le questionnaire, lui, tente d'ouvrir une fenêtre sur l'esprit des apprenants de cinquième année. Il a été distribué à la fin de notre période d'expérimentation.

- **Un format adapté à l'âge :** Face à des enfants de dix ans, la clarté est une priorité absolue. Le questionnaire a été rédigé avec des phrases courtes et un vocabulaire très accessible. Nous avons privilégié des questions fermées et des échelles simples (sous forme de smileys ou de choix multiples) pour que la barrière de la langue ne vienne pas fausser les réponses.
- **Mesurer l'invisible :** Les questions ciblaient directement les dimensions de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Il s'agissait de savoir si les élèves avaient préféré lire le texte à plusieurs, s'ils s'étaient sentis plus en sécurité dans leur îlot, ou si la peur du jugement du maître avait diminué. Comme le souligne Rolland Viau, interroger directement l'élève est crucial puisque « l'engagement dépend avant tout de la perception subjective que l'apprenant a de la tâche et de son propre sentiment de compétence » **(Viau, 2009, p. 132).**

IV.4.3 L'entretien semi-directif avec l'enseignante

On ne pouvait pas quitter le terrain sans donner la parole à l'actrice principale du quotidien pédagogique : l'enseignante de français de cette classe de cinquième année. Son expertise et sa connaissance longitudinale des élèves sont indispensables pour valider nos propres constats.

- **La souplesse du guide d'entretien :** Nous avons opté pour le format semi-directif. Cela signifie que nous avions préparé une série de questions thématiques (l'évolution du bruit dans la classe, la participation des élèves habituellement muets, la gestion du temps au troisième trimestre), tout en laissant à l'enseignante la liberté de développer sa pensée et de raconter des anecdotes précises.
- **Un regard clinique :** Cet entretien a permis de recueillir ses impressions professionnelles sur les changements survenus dans sa classe en avril 2026. Ce choix méthodologique s'appuie sur les travaux de Lorraine Savoie-Zajc, qui explique que l'entretien semi-directif est l'outil idéal en éducation pour « accéder à la perspective des praticiens, à leur propre compréhension de leur réalité et des changements qui s'opèrent dans leurs pratiques » **(Savoie-Zajc, 2004, p. 124).**

IV.5 Déroulement de l'expérimentation

Pour apporter des éléments de réponses concrets à notre problématique, il ne suffisait pas de distribuer un questionnaire. Il fallait plonger les élèves dans une véritable situation de travail collaboratif. Cette expérimentation s'est déroulée en suivant un protocole très précis au sein de la classe de cinquième année de l'école **Ben Younes Aissa - M’sila**.

IV.5.1 Organisation de l'espace-classe et constitution des groupes

Travailler ensemble exige d'abord de casser la disposition classique de la classe. Pour que la collaboration soit physiquement possible, nous avons réaménagé l'espace afin de permettre aux apprenants d'échanger et de communiquer sans gêner le reste de la salle. Les tables ont été regroupées en îlots. Ensuite, les 32 élèves ont été répartis en six groupes. Le regroupement n'a pas été fait au hasard. Nous avons opté pour des groupes hétérogènes, en mélangeant les niveaux scolaires et en suivant les conseils précieux de l'enseignante qui connaît parfaitement la dynamique sociale de ses élèves.

IV.5.2 Le partage des rôles

Un groupe d'enfants de dix ans livré à lui-même peut vite sombrer dans le désordre. Pour structurer l'activité, nous avons attribué des rôles précis au sein de chaque îlot:

- Un responsable : chargé de distribuer la parole et de veiller à ce que le groupe reste concentré sur le texte en français.
- Un lecteur/chercheur : celui qui relit les passages difficiles et fouille dans le dictionnaire pour débloquer le vocabulaire.
- Un rapporteur (scripteur) : chargé de noter les réponses finales sur lesquelles le groupe s'est mis d'accord.

IV.5.3 Les étapes de l'expérimentation

L'introduction de cette nouvelle méthode s'est faite progressivement pour ne pas brusquer les enfants.

A. Première étape : La séance d'adaptation L'objectif ici n'était pas d'évaluer, mais de faire découvrir le principe de l'entraide. Nous avons expliqué aux élèves ce qu'on attendait d'eux lors d'un travail collaboratif. Face à un texte de lecture simple, ils ont commencé à s'habituer au bruit utile et à la négociation. L'enseignante intervenait uniquement pour recadrer les débats.

B. Deuxième étape : La lecture collaborative sans préparation Durant cette séance, les élèves ont été confrontés à un texte inconnu de niveau cinquième année. L'enseignante a expliqué la consigne, puis les a laissés se débrouiller en îlots pour répondre aux questions de compréhension. Nous avons pu observer à ce moment-là leurs véritables réactions face à l'obstacle et leurs stratégies d'entraide spontanées.

C. Troisième étape : L'activité avec responsabilisation Dans cette ultime étape, l'objectif était d'évaluer l'autonomie. Les élèves devaient lire un texte et préparer individuellement quelques éléments à la maison (une préparation préconçue) avant de venir confronter leurs idées en classe avec leur groupe.

IV.5.4 La grille d'analyse retenue

Pour évaluer si le travail collaboratif a réellement fonctionné lors de ces séances, nous avons construit une grille d'observation adaptée au niveau primaire (contrairement aux grilles du BEM destinées au cycle moyen). Nos critères se sont concentrés sur la compréhension et la participation :

N°	Critères évalués	Indicateurs d'observation
01	**Participation verbale**	L'élève prend la parole spontanément dans son groupe.
		L'élève n'a plus peur de lire à voix haute devant ses pairs.
02	**Engagement cognitif**	Le groupe cherche le sens d'un mot difficile ensemble sans appeler le maître.
		Les élèves justifient leurs réponses entre eux.
03	**Compréhension finale**	Le groupe parvient à dégager l'idée générale du texte.
		Les réponses écrites par le rapporteur sont justes et cohérentes.

IV.6 Méthodes d'analyse des données

Une fois rentré du terrain à la fin du mois d'avril, avec une pile de questionnaires et des dizaines de grilles griffonnées, le chercheur se retrouve face à un nouveau problème. Que faire de cette montagne d'informations brutes ? Des chiffres isolés ou des phrases prononcées par une enseignante n'ont aucune valeur scientifique s'ils ne sont pas décortiqués et organisés. L'enjeu de cette étape est de faire parler nos données pour voir si elles confirment ou détruisent nos hypothèses de départ sur la motivation.

Puisque notre recherche est mixte, notre méthode d'analyse l'est tout autant. Nous avons appliqué deux traitements complètement différents mais complémentaires à nos trouvailles.

IV.6.1 Le traitement des données quantitatives (Faire parler les chiffres)

C'est la partie la plus froide, mais aussi la plus implacable de notre analyse. Elle concerne directement les réponses fermées des 32 élèves à notre questionnaire, ainsi que les occurrences mathématiques relevées lors de l'observation (comme le nombre exact de prises de parole).

- **Le nettoyage et la codification :** Avant toute chose, il a fallu trier les questionnaires pour écarter les bulletins illisibles ou mal remplis par les enfants. Ensuite, chaque réponse a été transformée en donnée numérique.
- **La traduction visuelle :** Ces données brutes ont été saisies dans un tableur informatique. L'objectif était de calculer des pourcentages et des fréquences d'apparition. Un chiffre brut (par exemple, "18 élèves aiment travailler en groupe") n'est pas très parlant. Le transformer en un graphique circulaire ou en un diagramme

à barres permet de visualiser immédiatement la tendance générale de la classe de cinquième année.

IV.6.2 L'analyse de contenu pour les données qualitatives (Le sens derrière les mots)

Mais les statistiques ne peuvent pas tout expliquer. Comment coder un soupir de soulagement d'un élève en difficulté, ou l'enthousiasme de l'enseignante de l'école **Ben Younes Aissa - M'sila** lors de notre entretien ? Pour cette matière vivante, nous avons utilisé la technique de l'analyse de contenu.

- **Le repérage thématique :** L'entretien semi-directif a d'abord été retranscrit mot pour mot. Ensuite, au lieu de compter combien de fois la maîtresse a utilisé tel ou tel mot, nous avons cherché à dégager de grands thèmes récurrents : la peur du jugement, l'évolution du bruit utile, le changement d'attitude face au texte.
- **L'interprétation clinique :** Ce travail minutieux de catégorisation s'appuie directement sur les préceptes de Laurence Bardin, figure tutélaire de cette méthode. Elle définit d'ailleurs l'analyse de contenu non pas comme un simple résumé, mais comme un véritable instrument permettant, par des procédures objectives, de réaliser « une inférence de connaissances relatives aux conditions de production de ces messages » (Bardin, 2013, p. 47). Autrement dit, il s'agissait de lire entre les lignes du discours de l'enseignante pour comprendre la réalité psychologique de sa classe.

IV.6.3 La triangulation : La synthèse finale

La dernière étape de notre méthode d'analyse a consisté à superposer ces deux mondes. Si 80% des enfants déclarent dans le questionnaire qu'ils ont moins peur de lire grâce au travail de groupe, et que l'enseignante confirme lors de l'entretien que les élèves timides ont commencé à prendre la parole en avril, alors la donnée est triangulée et devient un fait scientifique solide. C'est cette confrontation croisée qui servira de colonne vertébrale à l'interprétation de nos résultats dans le chapitre suivant.

Cadre Pratique

Présentation et analyse des résultats

V.1 Description des résultats des questionnaires

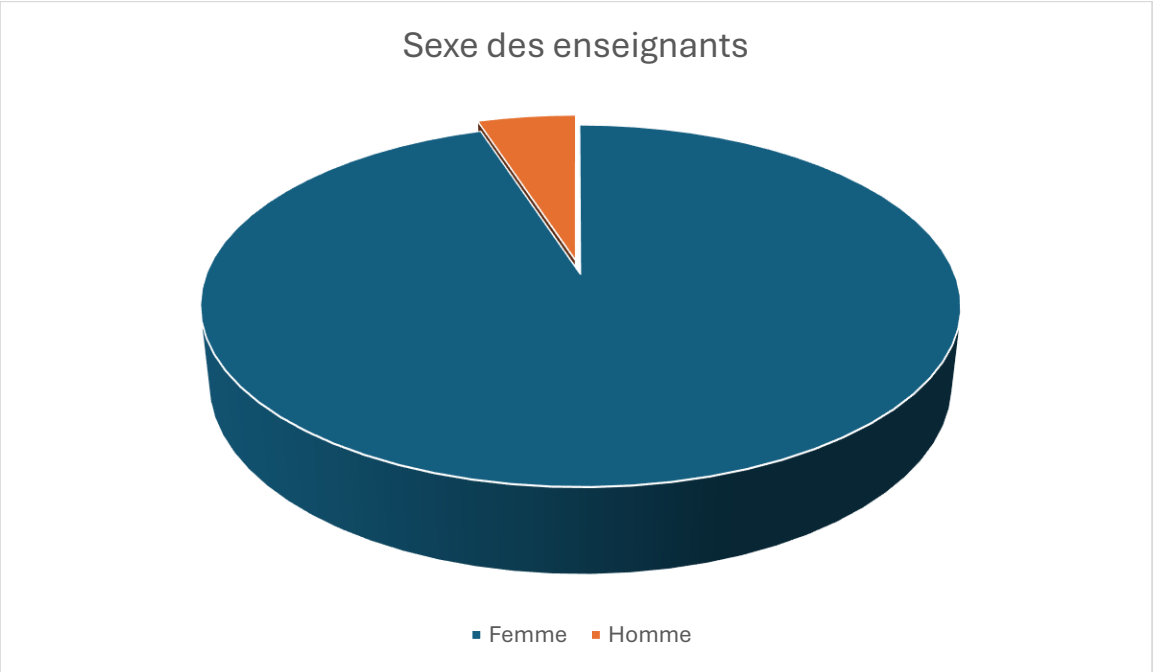
A. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Axe 1 : Renseignements individuels

Question n° 01 : « Êtes-vous : femme ou homme ? »

Tableau 01 : Sexe des enseignants

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Femme	19	95 %
Homme	1	5 %
Total	**20**	**100 %**



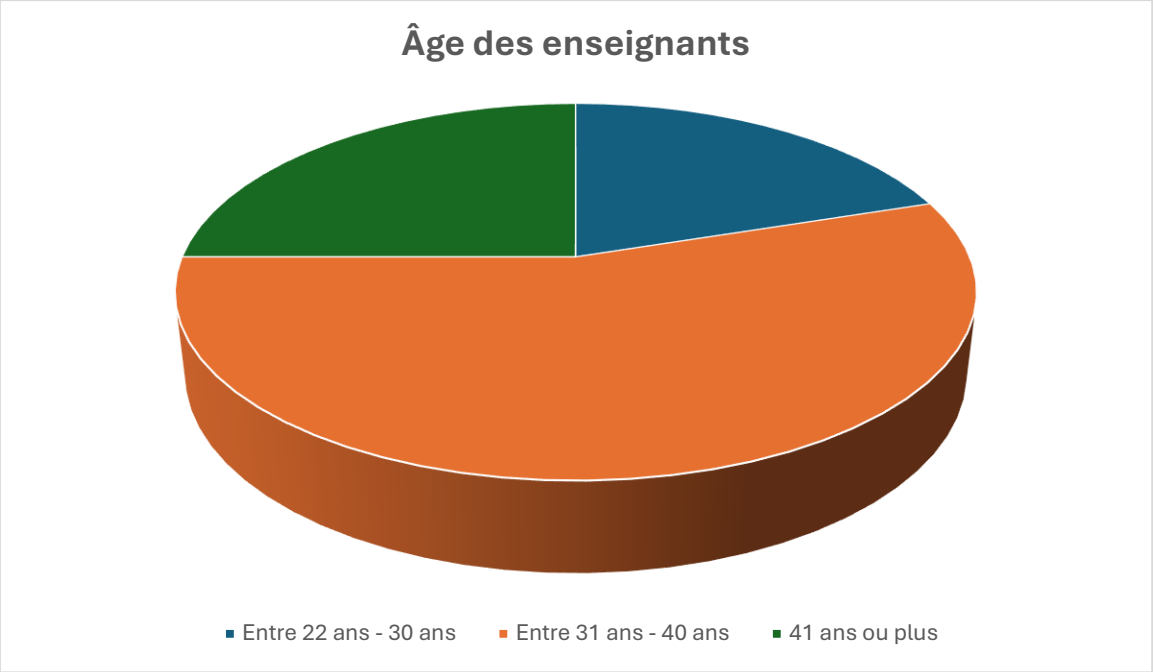
Commentaire :

Ces premières statistiques nous montrent très clairement que la quasi-totalité de notre échantillon est composée de femmes. Cette écrasante majorité (95%) n'est pas surprenante, car elle reflète fidèlement la forte féminisation du métier d'enseignant dans le cycle primaire en Algérie.

Question n° 02 : « Quel âge avez-vous ? »

Tableau 2 : Âge des enseignants

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Entre 22 ans - 30 ans	4	20 %
Entre 31 ans - 40 ans	11	55 %
41 ans ou plus	5	25 %
Total	**20**	100 %

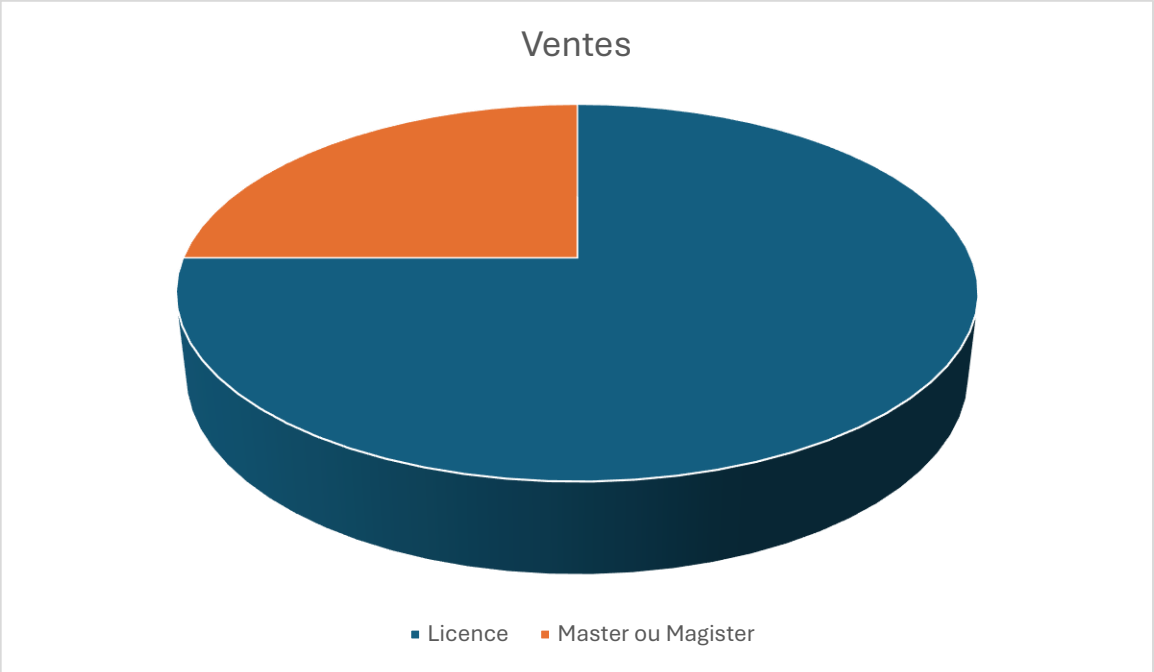


Commentaire :

En lisant ce tableau, on remarque d'emblée que la tranche d'âge dominante se situe entre 31 et 40 ans (55 %). Si l'on y ajoute les 20 % des enseignants plus jeunes (22 à 30 ans), on comprend que notre échantillon est majoritairement composé d'un encadrement relativement jeune (75 % ont 40 ans ou moins). C'est un détail très intéressant pour notre recherche : cette génération de praticiens est généralement plus ouverte aux nouvelles approches didactiques, comme le travail collaboratif, et hésite moins à casser la routine de la méthode magistrale classique.

Question n° 03 : « Quel est votre diplôme ? »

Tableau 03 : Diplôme des enseignants



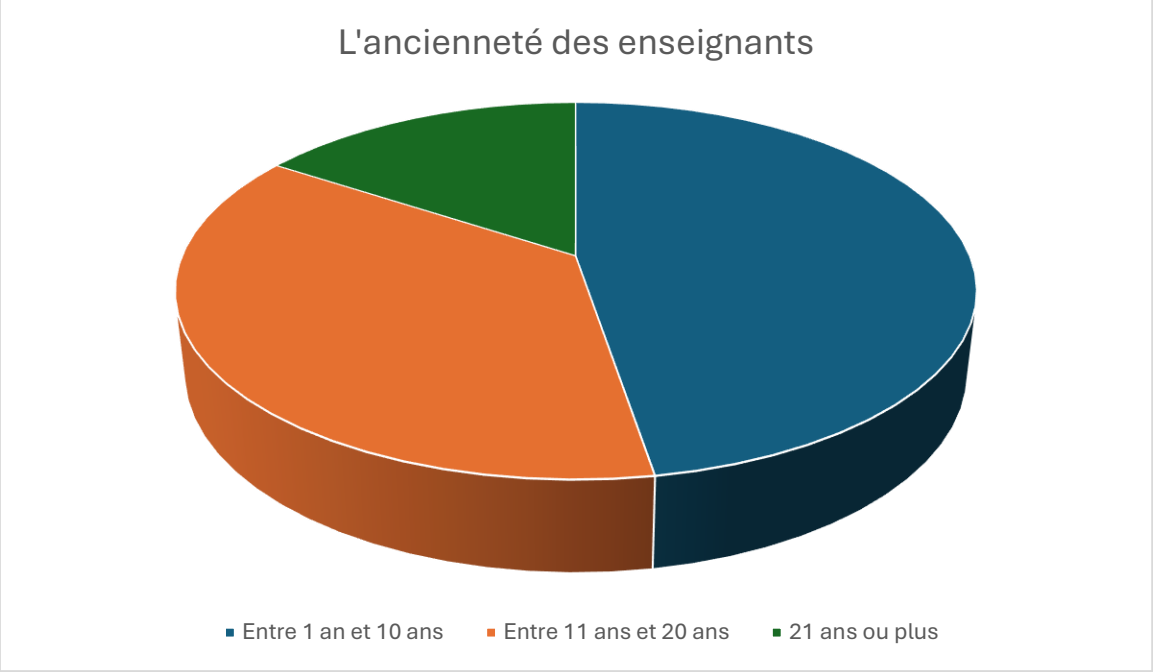
Commentaire :

Les données de ce tableau indiquent que les trois quarts des enseignants sondés (75 %) sont titulaires d'une Licence. Ce constat est tout à fait cohérent avec la réalité du terrain, la Licence étant le diplôme académique standard requis pour intégrer l'enseignement primaire en Algérie. Par ailleurs, la présence de 25 % d'enseignants ayant poursuivi des études supérieures (Master ou Magister) témoigne d'un encadrement qualifié, capable d'analyser ses propres pratiques pédagogiques avec un certain recul scientifique.

Question n° 04 : « Depuis combien de temps enseignez-vous la langue française ? »

Tableau 04 : L'ancienneté des enseignants

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Entre 1 an et 10 ans	9	47 %
Entre 11 ans et 20 ans	7	37 %
21 ans ou plus	3	16 %
Total	19	100 %



Commentaire : Les résultats de ce tableau montrent une répartition assez équilibrée de l'expérience professionnelle au sein de notre échantillon. Près de la moitié des enseignants (47 %) ont moins de dix ans d'ancienneté, tandis que 37 % possèdent une expérience solide allant de 11 à 20 ans. Enfin, une minorité (16 %) représente les enseignants les plus anciens (plus de 21 ans de carrière). Cette diversité est une véritable richesse pour notre enquête. Elle nous garantit que les avis récoltés sur les difficultés des élèves en lecture ne proviennent ni de la seule naïveté des débutants, ni uniquement de la routine des plus anciens, mais offrent plutôt un panorama objectif et nuancé de la réalité du terrain.

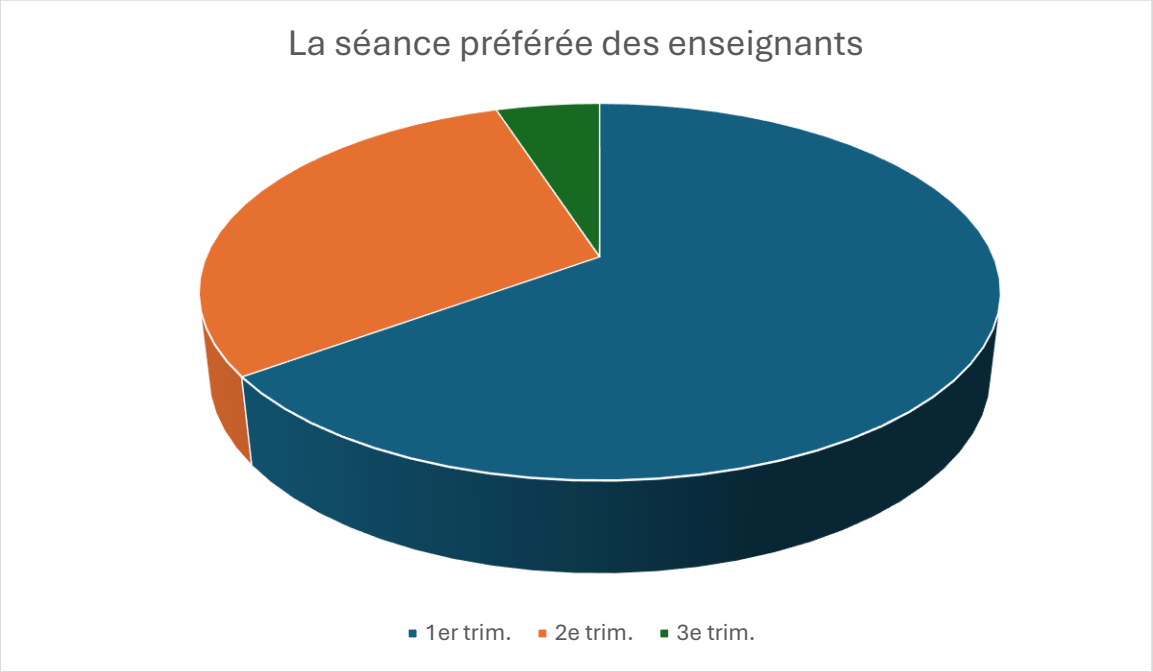
Axe 2 : La compréhension de l'écrit

Nous entrons ici dans le cœur de notre problématique. Il était indispensable de savoir quelle place occupe l'écrit chez ces enseignants avant de les interroger sur les difficultés spécifiques de leurs élèves.

Question n° 05 : « Quelle est votre séance préférée ? (L'oral, L'écrit ou Les deux) »

Tableau 05 : La séance préférée des enseignants

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
L'oral	13	65 %
L'écrit	6	30 %
Les deux	1	5 %
Total	20	100 %

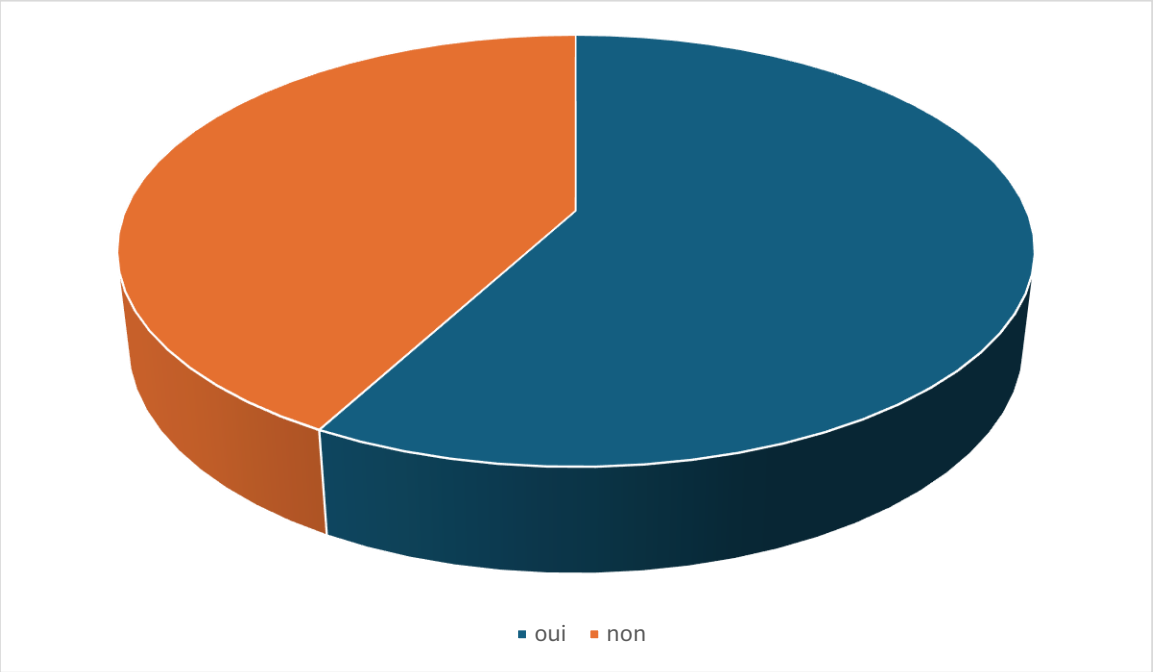


Commentaire : Les chiffres de ce tableau révèlent une forte préférence pour l'oral, choisi par 65 % des enseignants interrogés. Dans la partie ouverte du questionnaire justifiant ce choix, beaucoup expliquent que l'oral est un moment où l'enfant est plus détendu et s'exprime spontanément. En revanche, seuls 30 % préfèrent l'écrit. Ce chiffre relativement bas s'explique par la lourdeur de la tâche : confronter un élève de cinquième année à un texte écrit déclenche souvent des blocages. Toutefois, les enseignants qui ont opté pour l'écrit justifient leur choix par le fait que l'apprenant a un support concret entre les mains sur lequel il peut s'appuyer pour réfléchir.

Question n° 06 : « Les apprenants sont-ils motivés lors de la séance de la compréhension de l'écrit ? »

Tableau 06 : La motivation des apprenants lors de la séance de la compréhension de l'écrit

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Oui	11	58 %
Non	8	42 %
Total	19	100 %



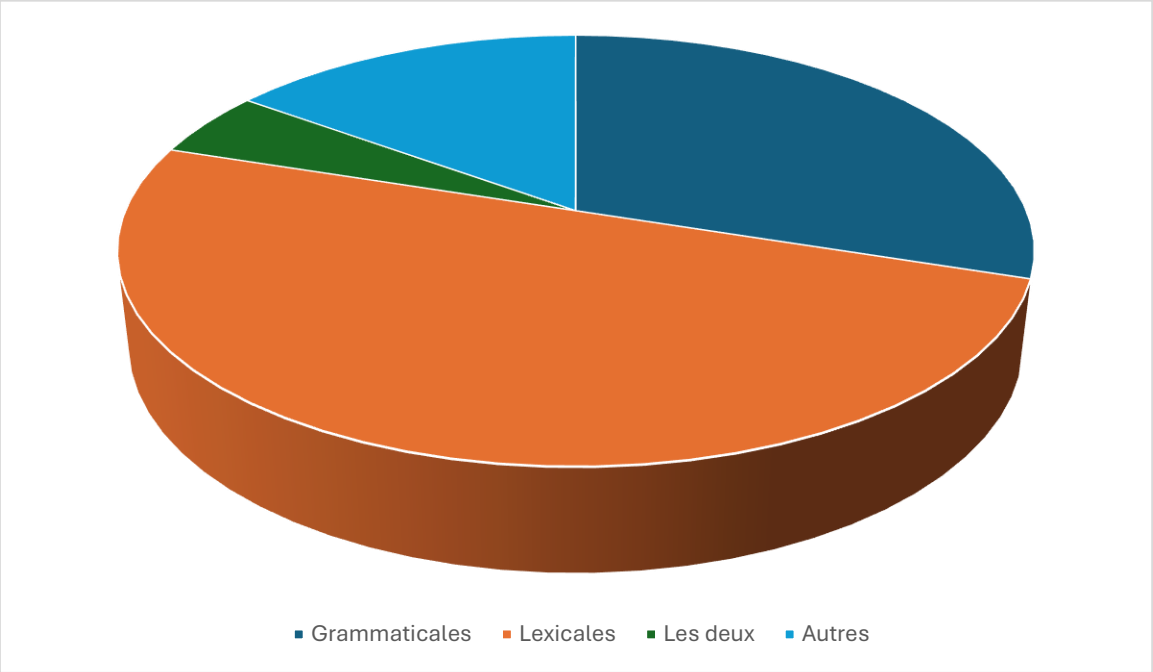
Commentaire : Sur cette question précise, les avis des enseignants sont beaucoup plus partagés. Plus de la moitié d'entre eux (58 %) perçoivent une motivation chez leurs élèves lorsqu'il s'agit d'aborder un texte. Toutefois, une proportion très importante et non négligeable (42 %) déplore un manque total d'engouement.

Ce clivage reflète parfaitement la réalité hétérogène d'une classe de cinquième année primaire. Pour certains enfants, décoder et comprendre un texte est un défi stimulant. En revanche, pour presque la moitié de la classe, le face-à-face solitaire avec l'écrit est une source d'angoisse qui provoque un décrochage immédiat. C'est précisément pour récupérer et réengager cette tranche d'élèves démotivés que la recherche de nouvelles stratégies, comme le travail collaboratif, devient une urgence pédagogique.

Question n° 07 : « Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la séance de la compréhension de l'écrit ? »

Tableau 07 : Les difficultés rencontrées lors de la compréhension de l'écrit

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Grammaticales	6	30 %
Lexicales	10	50 %
Les deux	1	5 %
Autres	3	15 %
Total	20	100 %

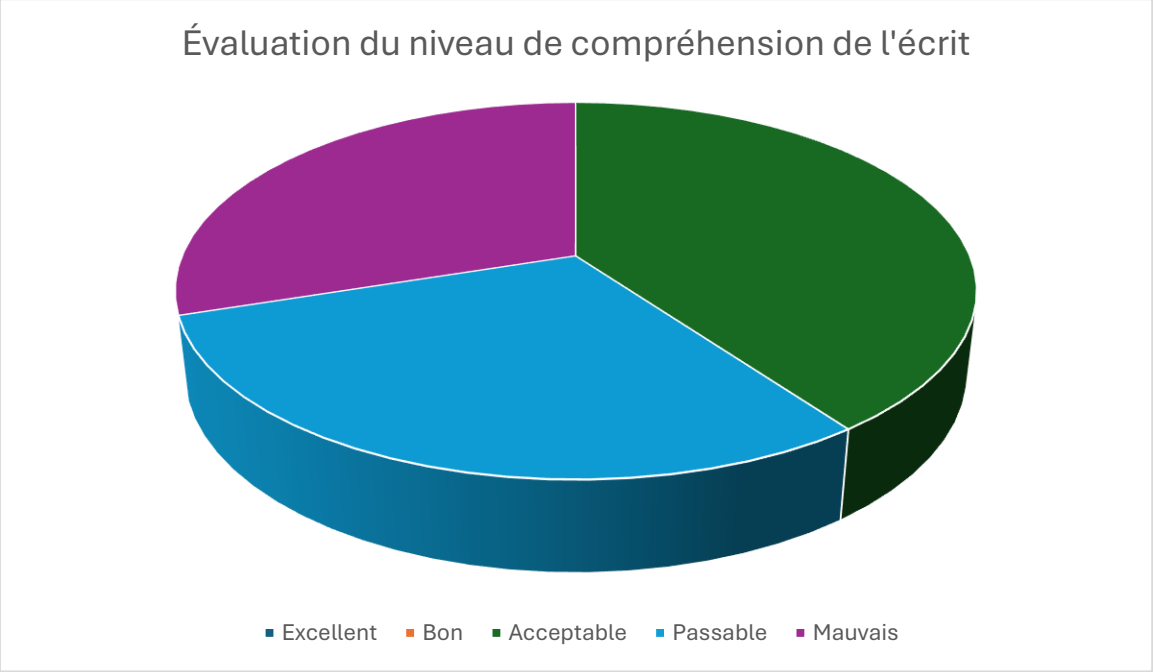


Commentaire : La moitié des enseignants interrogés (50 %) considère que le lexique est le premier grand mur qui bloque les élèves face à un texte. À dix ans, avoir un vocabulaire limité transforme la lecture en un véritable parcours du combattant. Un enfant qui bute sur un mot inconnu perd très vite le fil de l'histoire et finit par abandonner. À cela s'ajoutent les difficultés grammaticales (30 %), qui empêchent l'élève de saisir la relation entre les mots dans les phrases longues. Ces données valident totalement l'intérêt de travailler en îlots : quand un apprenant bloque sur le sens d'un terme, le groupe peut utiliser ses ressources communes pour le déchiffrer.

Question n° 08 : « Le niveau de compréhension de l'écrit de vos apprenants est généralement : »

Tableau 08 : Évaluation du niveau de compréhension de l'écrit

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Excellent	0	0 %
Bon	0	0 %
Acceptable	8	40 %
Passable	6	30 %
Mauvais	6	30 %
Total	20	100 %



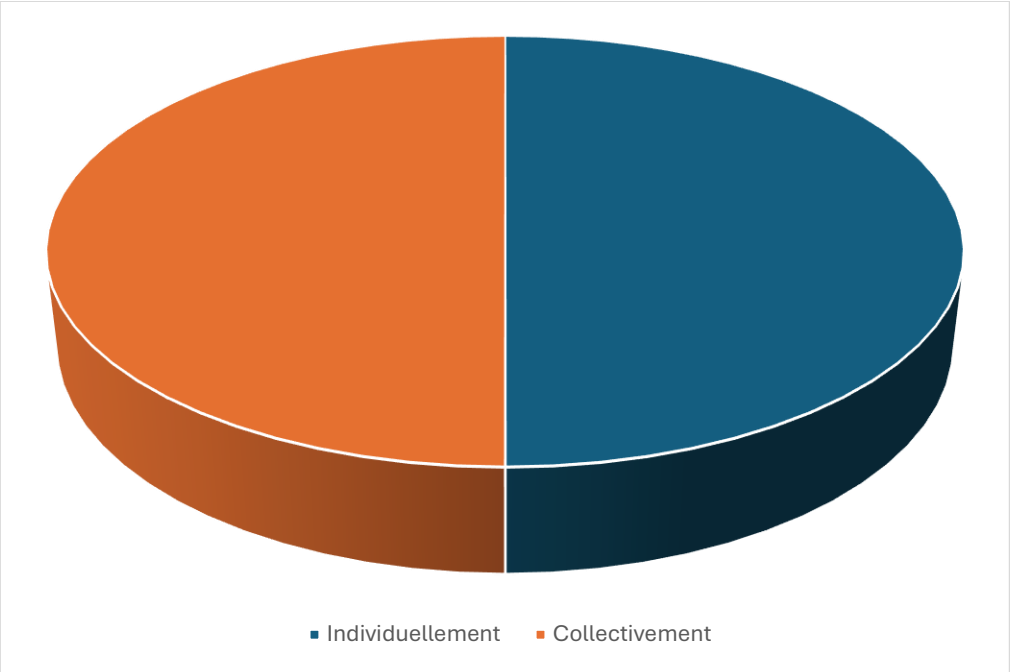
Commentaire : Le constat dressé par ce tableau est sans appel. Absolument aucun enseignant ne juge le niveau de ses élèves "excellent" ni même "bon". La balance penche lourdement vers un niveau juste acceptable (40 %), passable (30 %) ou carrément mauvais (30 %). Cette faiblesse généralisée face aux textes en français s'explique logiquement par la démotivation et les barrières lexicales que nous avons soulevées précédemment. Ce bilan global insatisfaisant montre que la méthode classique de lecture individuelle a atteint ses limites avec cette génération, poussant ainsi l'école à se tourner vers des alternatives didactiques plus engageantes.

Axe 3 : Le travail collaboratif

Question n° 09 : « Préférez-vous que les apprenants travaillent : (Individuellement ou Collectivement) »

Tableau 09 : Le choix entre le travail individuel et le travail collectif

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Individuellement	10	50 %
Collectivement	10	50 %
Total	20	100 %

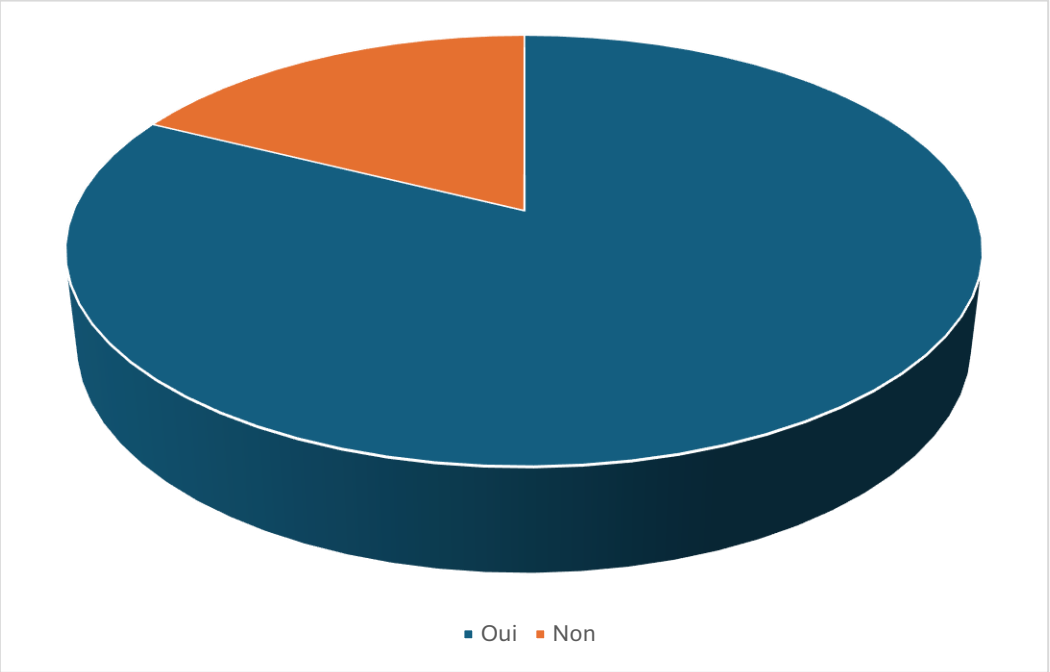


Commentaire : Les réponses à cette question nous offrent une égalité parfaite. La moitié des enseignants (50 %) reste attachée au travail individuel, justifiant ce choix par le besoin d'évaluer le niveau réel de chaque élève sans qu'il ne se cache derrière les efforts du groupe. À l'inverse, l'autre moitié (50 %) privilégie la modalité collective, car ils estiment que les élèves s'entraident et développent de vraies compétences grâce à l'interaction. Cette division montre bien que le travail collaboratif n'est pas encore une évidence absolue pour tous, chaque stratégie ayant ses propres avantages.

Question n° 10 : « Avez-vous déjà utilisé cette stratégie d'apprentissage (l'apprentissage collaboratif) lors d'une séance auparavant ? »

Tableau 10 : L'utilisation de la stratégie d'apprentissage collaboratif

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Oui	15	79 %
Non	4	22 %
Total	19	100 %



Commentaire : Malgré la division constatée dans la question précédente, une très forte majorité des enseignants (79 %) avoue avoir déjà expérimenté la mise en place d'îlots dans ses classes. Dans la partie ouverte du questionnaire ("Que pensez-vous des résultats obtenus ?"), beaucoup qualifient cette expérience de "satisfaisante" ou "acceptable", en précisant que cela aide énormément à débloquer les enfants timides. Cela prouve que le terrain n'est pas hostile à notre démarche, bien au contraire : les praticiens cherchent activement des solutions pour redynamiser leurs séances.

Question n° 11 : « Pensez-vous que le travail collaboratif, lors de la séance de la compréhension de l'écrit, sera plus efficace que le travail individuel ? »

Tableau 11 : Efficacité du travail collaboratif par rapport au travail individuel

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Oui	15	75 %
Non	5	25 %
Total	20	100 %

Commentaire :

Trois quarts des enseignants sondés (75 %) sont profondément convaincus de la supériorité de l'approche collaborative pour aborder un texte. En épluchant leurs justifications dans la partie ouverte du questionnaire, on remarque que les partisans du "oui" estiment que la mise en commun des idées permet de dénouer très vite les blocages de compréhension. L'îlot agit comme un décodeur naturel. Du côté des 25 % de sceptiques, la crainte principale (et légitime) est de voir les apprenants en grande difficulté se reposer entièrement sur le leader du groupe, sans fournir le moindre effort d'analyse.

Synthèse partielle du questionnaire destiné aux enseignants

Que retenir de ce premier contact avec la réalité professionnelle ? Ce sondage préliminaire, bien que mené sur un échantillon restreint, nous donne une boussole très précieuse avant d'entamer l'analyse des résultats de nos élèves.

Il confirme d'abord que le rapport au texte écrit en cinquième année primaire reste extrêmement conflictuel et souvent miné par d'imposants obstacles lexicaux. Le niveau global de compréhension stagne (jugé majoritairement passable ou tout juste acceptable), ce qui prouve que la méthode classique de la lecture individuelle silencieuse a atteint ses limites avec cette génération.

Néanmoins, le constat n'est pas fataliste. Le corps enseignant interrogé n'est pas fermé au changement. Une écrasante majorité valide l'efficacité théorique du travail en petits groupes pour relancer la motivation et rassurer l'enfant face au français. Ces éléments nous confortent totalement dans nos hypothèses de départ : le terrain ressent l'urgence de diversifier les stratégies, et l'apprentissage collaboratif semble être la piste la plus plébiscitée par les praticiens eux-mêmes pour débloquer la lecture.

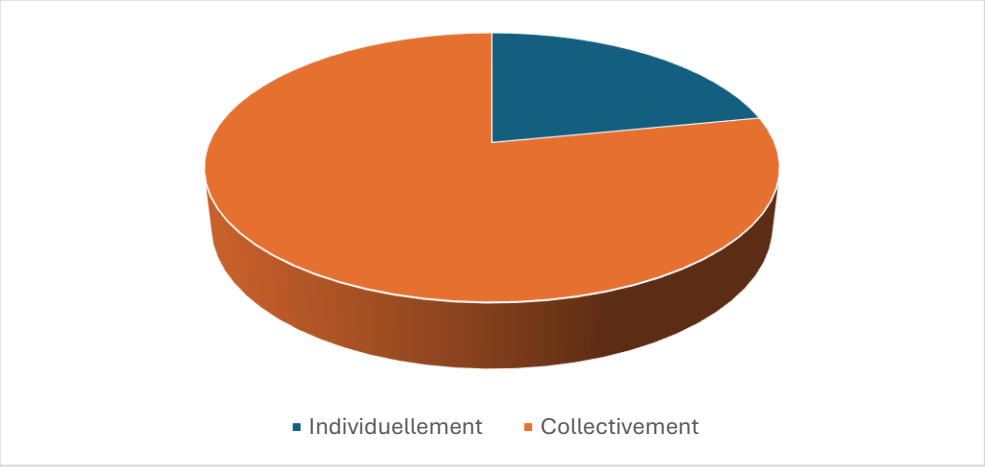
V.1.2 Analyse et interprétation du questionnaire destiné aux élèves

Pour que notre enquête soit complète, il était indispensable de confronter l'avis des enseignants à la réalité vécue par les apprenants. Cependant, face au jeune âge des élèves de cinquième année primaire (10 ans en moyenne) et pour éviter que la lecture en français ne constitue un obstacle linguistique faussant leurs réponses, **nous avons fait le choix d'administrer ce questionnaire de manière entièrement orale et guidée**. Concrètement, le chercheur se tenait devant la classe, lisait chaque question à voix haute et en expliquait le sens, tandis que les 32 élèves se contentaient de cocher la case correspondant à leur ressenti sur leur feuille. Cette démarche nous a garanti une collecte de données fiable, spontanée et authentique. Voici les résultats obtenus :

Question n° 01 : « Quand la maîtresse écrit un texte difficile en français au tableau, comment préfères-tu travailler pour le comprendre ? »

Tableau 12 : Le choix de la modalité de travail par les élèves

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Individuellement (tout seul à ma place)	7	22 %
Collectivement (en groupe avec mes camarades)	25	78 %
Total	32	100 %



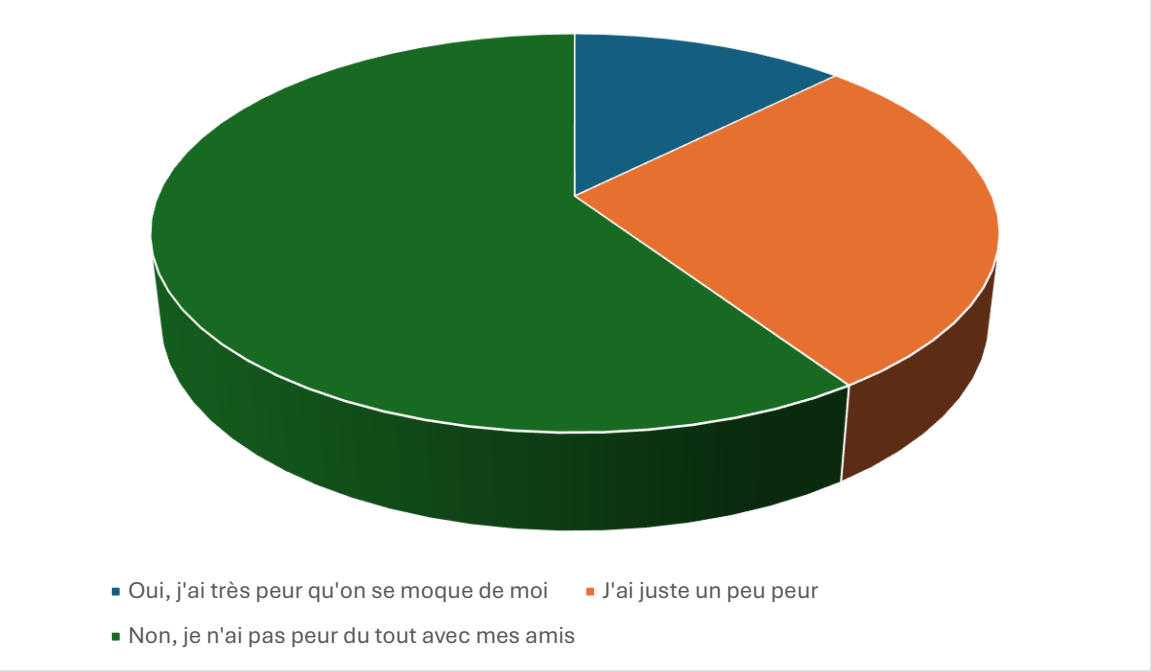
Commentaire :

Les réponses des enfants font directement écho aux intuitions des enseignants. Face à un texte en français, qui représente un défi de taille à cet âge, une écrasante majorité (78 %) rejette l'isolement. L'élève de cinquième année cherche naturellement le soutien de ses pairs pour se rassurer. Les 22 % qui préfèrent travailler seuls correspondent, selon nos observations en classe, aux quelques élèves les plus brillants qui ont déjà acquis une bonne autonomie de lecture et qui craignent parfois d'être ralentis par le groupe.

Question n° 02 : « As-tu peur de faire des erreurs quand tu parles devant ton groupe ? **»**

Tableau 13 : Le sentiment de sécurité affective au sein du groupe

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Oui, j'ai très peur qu'on se moque de moi	4	12,5 %
J'ai juste un peu peur	9	28 %
Non, je n'ai pas peur du tout avec mes amis	19	59,5 %
Total	32	100 %



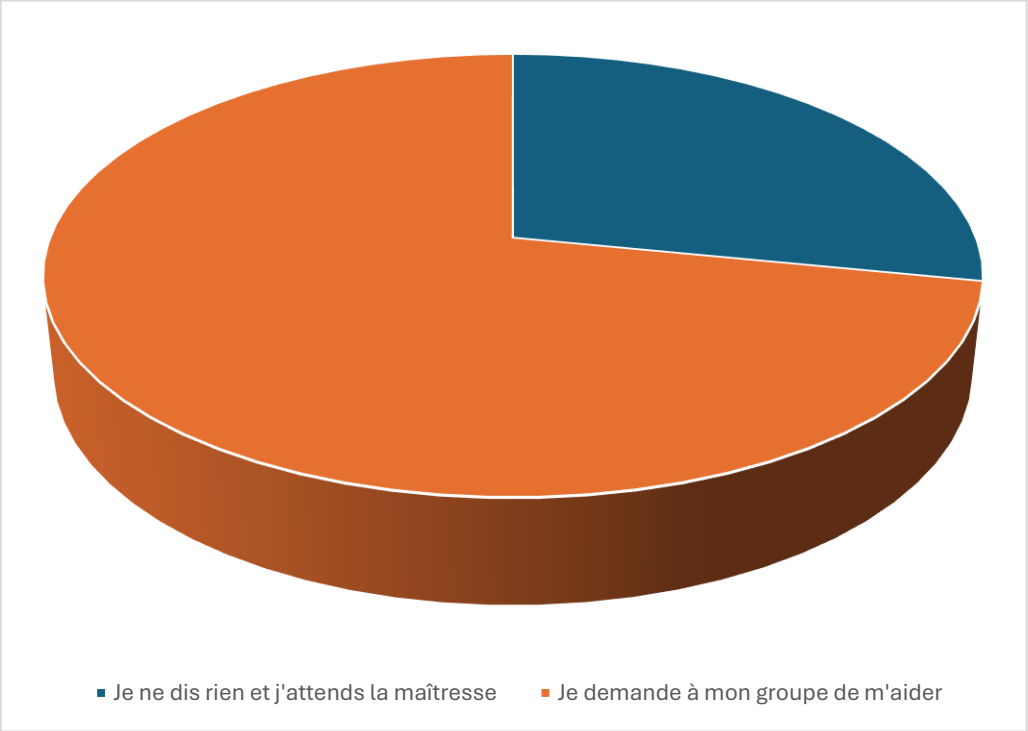
Commentaire :

C'est une donnée fondamentale pour comprendre l'impact psychologique de l'îlot. Près de 60 % de la classe affirme ne ressentir aucune gêne à s'exprimer au sein de son groupe. La peur paralysante de la faute, souvent exacerbée lorsqu'un enfant doit répondre au tableau devant toute la salle, s'atténue considérablement en petit comité. Le groupe agit comme un véritable filtre affectif. Les 12,5 % d'élèves encore terrifiés par l'erreur représentent les profils les plus fragiles, pour qui le regard de l'autre reste une menace constante.

Question n° 03 : « Que fais-tu quand tu trouves un mot très difficile dans le texte ? »

Tableau 14 : La réaction des apprenants face à l'obstacle lexical

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Je ne dis rien et j'attends la maîtresse	9	28 %
Je demande à mon groupe de m'aider	23	72 %
Total	32	100 %



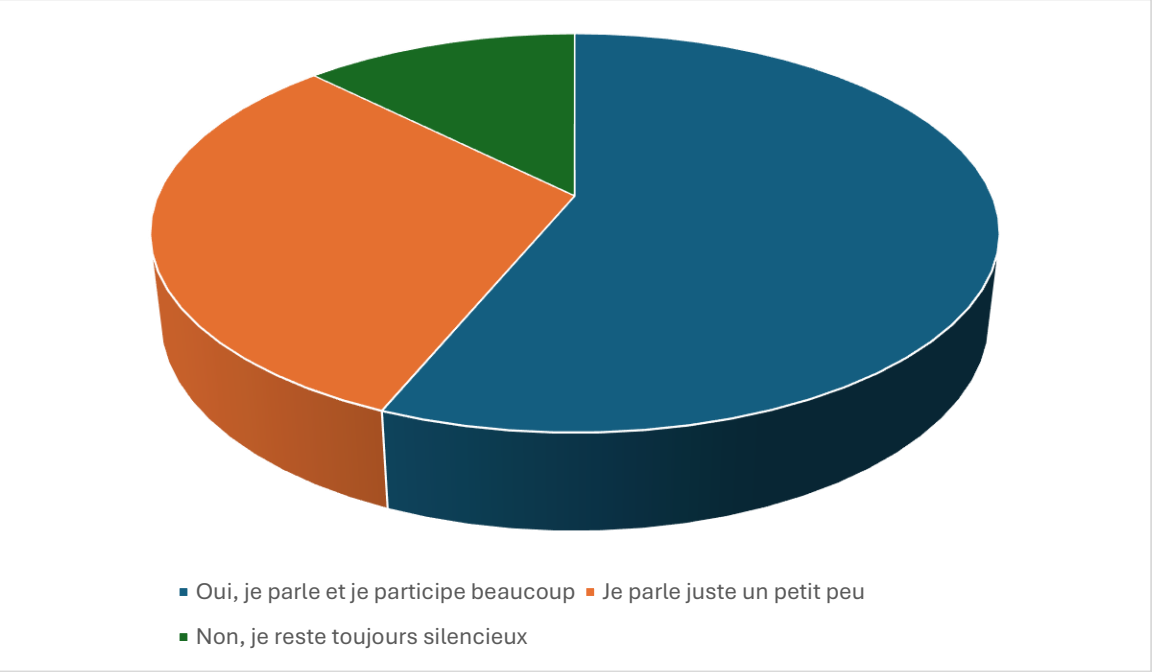
Commentaire :

Cette question mesure l'évolution de l'autonomie. Face à l'obstacle lexical (identifié comme la difficulté majeure par les enseignants), 72 % des élèves déclarent chercher activement de l'aide auprès de leurs camarades plutôt que d'attendre la traduction de l'enseignante (28 %). Le travail de groupe transforme ainsi la posture de l'apprenant : de récepteur passif, il devient un constructeur actif du sens.

Question n° 04 : « Quand tu travailles avec tes camarades, est-ce que tu oses donner ton avis et participer **? »**

Tableau 15 : Le degré de participation verbale au sein du groupe

Caractéristiques	**Nombres de réponses**	**Pourcentage**
Oui, je parle et je participe beaucoup	18	56 %
Je parle juste un petit peu	10	31 %
Non, je reste toujours silencieux	4	13 %
Total	32	100 %



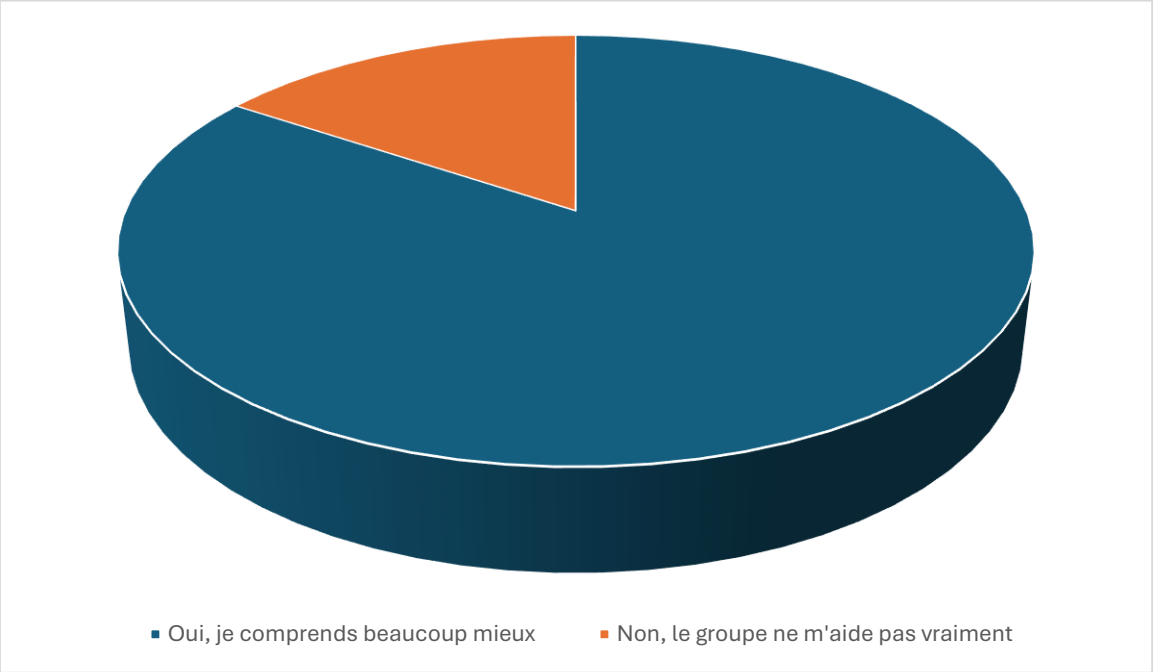
Commentaire :

L'objectif ici est d'évaluer l'impact du dispositif sur l'engagement. Les résultats sont très positifs : plus de la moitié des élèves (56 %) affirment participer activement. Si l'on ajoute les 31 % qui osent intervenir "un petit peu", nous obtenons 87 % d'élèves qui ont réussi à briser le mur du silence. L'apprentissage collaboratif parvient donc à mobiliser la majorité silencieuse de la classe.

Question n° 05 : « À la fin de la séance, as-tu l'impression de mieux comprendre l'histoire du texte grâce au travail de groupe ? **»**

Tableau 16 : Le sentiment d'efficacité sur la compréhension de l'écrit

Caractéristiques	**Nombres de réponses**	**Pourcentage**
Oui, je comprends beaucoup mieux	27	84 %
Non, le groupe ne m'aide pas vraiment	5	16 %
Total	32	100 %



Commentaire :

Ce dernier tableau vient couronner notre enquête. Une écrasante majorité (84 %) prend conscience que l'îlot est bénéfique pour sa compréhension intellectuelle. L'enfant réalise que l'explication formulée par un camarade avec un vocabulaire familier est parfois plus accessible que le discours magistral de l'adulte. Les 16 % restants correspondent probablement aux apprenants qui préfèrent le travail individuel pour se concentrer.

Synthèse partielle du questionnaire destiné aux élèves

En croisant l'ensemble de ces données, une conclusion nette se dessine : le travail collaboratif est perçu très positivement par les apprenants de cinquième année. Face à la complexité de la compréhension de l'écrit, l'îlot de travail agit comme un puissant catalyseur. Il fait chuter le niveau d'anxiété, débloque la prise de parole, encourage la recherche autonome du

vocabulaire et donne à l'enfant le sentiment d'être plus performant. Les réponses de ce public viennent ainsi confirmer avec force les hypothèses émises par le corps enseignant.

V.2 Analyse et interprétation des résultats de l'observation

Pour mesurer l'impact réel du travail collaboratif, il ne suffisait pas de recueillir les impressions des élèves. Nous avons procédé à une observation directe des apprenants en pleine activité de compréhension de l'écrit. La classe de 32 élèves a été divisée en six groupes (îlots).

Nous avons rempli une grille d'observation pour chaque groupe lors de deux séances distinctes :

- **La première séance :** Découverte du texte en travail collaboratif (les élèves n'ont pas encore l'habitude de cette stratégie).
- **La deuxième séance :** Lecture collaborative après familiarisation (le dispositif est mieux compris et ancré).

Voici l'analyse comparative des corpus observés.

V.2.1 Analyse de l'observation du Groupe 1

A- Première séance de lecture collaborative

N°	**Critères**	**Indicateurs**	**Oui**	**Non**
01	Dynamique de groupe et participation	Les apprenants prennent la parole spontanément.		+
		Les membres du groupe s'écoutent sans se moquer.	+	
02	Stratégies de compréhension (Lexique)	Le groupe repère les mots difficiles.	+	
		Le groupe essaie de deviner le sens sans appeler l'enseignante.		+
03	Compréhension du texte	Le groupe identifie le thème principal du texte.	+	
	Critères	Le groupe répond correctement aux questions de compréhension.		+

B- Deuxième séance de lecture collaborative

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Dynamique de groupe et participation	Les apprenants prennent la parole spontanément.	+	
		Les membres du groupe s'écoutent sans se moquer.	+	
02	Stratégies de compréhension (Lexique)	Le groupe repère les mots difficiles.	+	
		Le groupe essaie de deviner le sens sans appeler l'enseignante.	+	
03	Compréhension du texte	Le groupe identifie le thème principal du texte.	+	
		Le groupe répond correctement aux questions de compréhension.	+	

Commentaire :

Selon les résultats obtenus, nous pouvons dire que la familiarisation avec le travail de groupe a donné ses fruits. Lors de la première séance, ce groupe composé d'élèves de niveau hétérogène a respecté seulement 3 indicateurs sur 6 (50 %). Les élèves attendaient passivement l'intervention de l'enseignante pour expliquer les mots difficiles et n'osaient pas prendre la parole.

Cependant, lors de la deuxième séance, le pourcentage de réussite a atteint 100 %. Bien que leurs réponses aux questions de compréhension ne soient pas parfaites sur le plan orthographique, ils ont réussi à s'organiser, à chercher le sens des mots ensemble et à dégager l'idée générale du texte sans dépendre totalement de l'enseignante. C'est un progrès remarquable.

V.2.2 Analyse de l'observation du Groupe 2

A- Première séance de lecture collaborative

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	**Dynamique de groupe et participation**	Les apprenants prennent la parole spontanément.	+	
		Les membres du groupe s'écoutent sans se moquer.		+
02	**Stratégies de compréhension (Lexique)**	Le groupe repère les mots difficiles.	+	
		Le groupe essaie de deviner le sens sans appeler l'enseignante.		+
03	**Compréhension du texte**	Le groupe identifie le thème principal du texte.		+
		Le groupe répond correctement aux questions de compréhension.		+

B- Deuxième séance de lecture collaborative

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	**Dynamique de groupe et participation**	Les apprenants prennent la parole spontanément.	+	
		Les membres du groupe s'écoutent sans se moquer.	+	
02	**Stratégies de compréhension (Lexique)**	Le groupe repère les mots difficiles.		+
		Le groupe essaie de deviner le sens sans appeler l'enseignante.		
03	Compréhension du texte	Le groupe identifie le thème principal du texte.	+	
		Le groupe répond correctement aux questions de compréhension.	+	

Commentaire :

Pour ce groupe, dans la première séance, ils n'ont pas respecté quatre indicateurs sur six (soit un taux de réussite très faible de 33 %). Nous avons remarqué un problème de dynamique : les élèves se moquaient des erreurs de lecture de leurs camarades, ce qui a bloqué la compréhension globale.

Dans la deuxième séance, la situation s'est nettement améliorée (83 % de réussite). Le seul indicateur qu'ils n'ont pas pu valider est « essayer de deviner le sens sans appeler l'enseignante ». Cela montre que, malgré une meilleure écoute et une bonne réponse finale aux questions, ce groupe a encore besoin d'être rassuré par l'adulte face à la complexité du vocabulaire français.

V.2.3 Analyse de l'observation du Groupe 3

A- Première séance de lecture collaborative

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	**Dynamique de groupe et participation**	Les apprenants prennent la parole spontanément.		+
		Les membres du groupe s'écoutent sans se moquer.	+	
02	**Stratégies de compréhension (Lexique)**	Le groupe repère les mots difficiles.	+	
		Le groupe essaie de deviner le sens sans appeler l'enseignante.		+
03	**Compréhension du texte**	Le groupe identifie le thème principal du texte.	+	
		Le groupe répond correctement aux questions de compréhension.	+	

B- Deuxième séance de lecture collaborative

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	**Dynamique de groupe et participation**	Les apprenants prennent la parole spontanément.	+	
		Les membres du groupe s'écoutent sans se moquer.	+	
02	**Stratégies de compréhension (Lexique)**	Le groupe repère les mots difficiles.	+	
		Le groupe essaie de deviner le sens sans appeler l'enseignante.	+	
03	**Compréhension du texte**	Le groupe identifie le thème principal du texte.	+	
		Le groupe répond correctement aux questions de compréhension.	+	

Commentaire :

Ce groupe présentait un profil plutôt calme et scolaire. Lors de la première séance (66 % de réussite), les membres s'écoutaient bien et ont su répondre aux questions de compréhension. Cependant, ils manquaient d'initiative : la prise de parole n'était pas spontanée et ils sollicitaient systématiquement l'enseignante pour traduire le lexique inconnu.

Lors de la deuxième séance, la dynamique a radicalement changé (100 % de réussite). Le groupe s'est approprié la tâche : les élèves ont osé débattre du sens des mots entre eux en s'appuyant sur le contexte de la phrase, prouvant ainsi qu'ils ont compris l'essence même du travail collaboratif : l'autonomie.

V.2.4 Analyse de l'observation du Groupe 4

A- Première séance de lecture collaborative

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	**Dynamique de groupe et participation**	Les apprenants prennent la parole spontanément.		+
		Les membres du groupe s'écoutent sans se moquer.	+	
02	**Stratégies de compréhension (Lexique)**	Le groupe repère les mots difficiles.	+	
		Le groupe essaie de deviner le sens sans appeler l'enseignante.		+
03	**Compréhension du texte**	Le groupe identifie le thème principal du texte.		+
		Le groupe répond correctement aux questions de compréhension.		+

B- Deuxième séance de lecture collaborative

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	**Dynamique de groupe et participation**	Les apprenants prennent la parole spontanément.	+	
		Les membres du groupe s'écoutent sans se moquer.	+	
02	**Stratégies de compréhension (Lexique)**	Le groupe repère les mots difficiles.	+	
		Le groupe essaie de deviner le sens sans appeler l'enseignante.		+
03	**Compréhension du texte**	Le groupe identifie le thème principal du texte.	+	
		Le groupe répond correctement aux questions de compréhension.	+	

Commentaire :

L'analyse de ce quatrième groupe (composé majoritairement d'élèves en grande difficulté de lecture) est très révélatrice. Lors de la première séance, le blocage était presque total (33 % de réussite). Incapables de déchiffrer le texte, ils n'ont ni identifié le thème, ni répondu aux questions.

Cependant, lors de la deuxième séance (83 % de réussite), une nette amélioration a été constatée. Encouragés par la disposition en îlot, les élèves ont commencé à se répartir la lecture syllabe par syllabe. S'ils dépendent encore de l'enseignante pour expliquer le vocabulaire difficile, ils ont tout de même réussi à dégager l'idée générale du texte et à formuler des réponses correctes. Ce saut qualitatif montre que la collaboration évite le décrochage total des élèves les plus faibles.

Synthèse de l'analyse des observations

La lecture croisée des grilles d'observation de nos groupes révèle une progression indéniable. Entre la première et la deuxième séance d'expérimentation, le changement de posture est visible à l'œil nu. Les enfants de cinquième année, d'abord passifs et dépendants de l'adulte face au texte en français, se sont progressivement transformés en "chercheurs de sens". L'organisation en îlots a libéré la parole, diminué la peur de l'erreur et poussé les apprenants à mobiliser leurs propres stratégies (déduction, utilisation du dictionnaire, débat) pour surmonter les obstacles lexicaux et grammaticaux.

V.3 Témoignages des enseignants et des élèves

Pour clôturer la présentation de nos données, nous avons jugé pertinent de donner la parole aux acteurs de cette expérimentation. Les statistiques et les grilles, bien qu'indispensables, ne traduisent pas toujours l'émotion et le vécu de la classe. Nous avons donc recueilli quelques témoignages à vif à la fin de notre stage.

A. La parole aux apprenants

Lors d'une discussion informelle dans la cour de l'école **Ben Younes Aissa - M’sila**, nous avons demandé à quelques élèves ce qu'ils pensaient de cette nouvelle façon de lire le français. Leurs réponses, très spontanées, illustrent parfaitement le passage de l'anxiété au plaisir d'apprendre :

- *"Avant, quand il y avait un grand texte, j'avais mal au ventre parce que je savais que la maîtresse allait m'interroger. Maintenant, avec mon groupe, on cherche la réponse ensemble, c'est comme un jeu."* (Élève de niveau moyen).

- *"J'aime bien quand on travaille à quatre, parce que si je ne connais pas un mot, mon camarade me l'explique en arabe, et après on comprend toute la phrase."* (Élève en difficulté).

B. Le retour de l'enseignante collaboratrice

À l'issue de notre expérimentation, l'enseignante titulaire de la classe de cinquième année a partagé avec nous son constat pédagogique :

- *"Pour être honnête, je redoutais un peu le désordre en mettant les tables en groupes. Et c'est vrai, il y a plus de bruit qu'avant. Mais c'est un bruit de travail ! J'ai vu des élèves extrêmement timides, qui n'avaient jamais levé le doigt de l'année, commencer à défendre leurs idées face à leurs camarades. Sur le plan de la compréhension, ils retiennent beaucoup mieux l'histoire du texte parce qu'ils l'ont décortiquée eux-mêmes, au lieu de m'écouter faire la traduction au tableau."*

Ces mots de terrain viennent sceller notre chapitre de présentation des données. Ils confirment que la motivation et la compréhension de l'écrit sont intimement liées au climat socio-affectif de la classe.

Chapitre VI

Analyse et interprétation des résultats

Le chapitre précédent nous a permis d'étaler les données brutes issues de notre enquête à l'école **Ben Younes Aissa - M'sila**. À présent, il s'agit de faire parler ces chiffres et ces observations. L'objectif de ce dernier chapitre est de dépasser le simple constat pour comprendre *comment* et *pourquoi* le travail collaboratif a agi sur nos apprenants de cinquième année primaire.

Nous articulerons notre réflexion autour de l'impact sur la motivation, de l'évolution de la participation, avant de confronter ces résultats à nos hypothèses de départ.

VI.1 Impact du travail collaboratif sur la motivation

L'un des constats les plus frappants de notre recherche est la métamorphose de l'attitude des élèves face au texte en français. Avant l'expérimentation, comme l'ont souligné les enseignants interrogés, la séance de compréhension de l'écrit était souvent synonyme de démotivation et de passivité.

La mise en place des îlots a agi comme un véritable levier psychologique. Pourquoi ? La réponse réside dans le concept de **sécurité affective**. À l'âge de dix ans, la peur du jugement de l'adulte (l'enseignant) et des moqueries de la classe entière paralyse l'apprenant. En réduisant l'espace de communication à un petit groupe de quatre ou cinq camarades, l'enfant se sent protégé. L'erreur est dédramatisée ; elle n'est plus une "faute publique" mais une étape de recherche partagée. De plus, la motivation a changé de nature. Les apprenants ne lisaient plus uniquement pour répondre à l'injonction scolaire (motivation extrinsèque), mais pour relever un défi avec leurs pairs, ce qui a éveillé chez eux une certaine curiosité intellectuelle (motivation intrinsèque).

VI.2 Impact sur la participation en classe

L'observation directe des séances a mis en évidence une libération spectaculaire de la parole. L'aménagement de la classe en îlots a brisé la verticalité traditionnelle (maître-élève) pour instaurer une communication horizontale (élève-élève).

Ce changement de dynamique a provoqué ce que les didacticiens appellent des **conflits sociocognitifs**. Face à un mot difficile ou à une phrase ambiguë, les élèves ne sont pas toujours d'accord sur le sens. Nous les avons vus débattre, chercher des indices dans le texte, et justifier leurs idées pour convaincre leurs camarades. Ce "bruit utile" prouve que l'apprenant est sorti de sa posture d'attente passive. Même les élèves habituellement silencieux ou en difficulté ont trouvé leur place dans cet espace d'échange, car le vocabulaire expliqué par un pair (souvent avec des mots simples ou un recours ponctuel à la langue maternelle) est parfois plus digeste que l'explication magistrale de l'enseignant.

VI.3 Comparaison avec les hypothèses de recherche

Toute démarche scientifique exige de revenir aux intuitions de départ pour vérifier si le terrain les valide ou les rejette. Au début de notre travail, nous avions émis l'hypothèse principale selon laquelle l'intégration du travail collaboratif améliorerait la compréhension de l'écrit tout en stimulant la motivation et la participation.

À la lumière de nos résultats (questionnaires et observations), nous pouvons affirmer que **nos hypothèses sont largement confirmées**.

- L'hypothèse liée à la dédramatisation de l'erreur est validée par les 84% d'élèves qui se sentent aidés par le groupe.
- L'hypothèse concernant l'amélioration de la compréhension est confirmée par les grilles d'observation, qui montrent un taux de réussite grimpant de 33% (lors de la première séance) à plus de 83% pour les groupes les plus en difficulté. L'obstacle lexical, pointé du doigt par 50% des enseignants comme le frein majeur, a pu être partiellement contourné grâce à l'entraide.

VI.4 Discussion générale et limites de l'expérience

S'il est indéniable que le travail collaboratif a apporté un nouveau souffle à la classe de cinquième année étudiée, il serait scientifiquement malhonnête de le présenter comme une solution magique et sans failles. Notre immersion sur le terrain nous a permis de relever certaines limites qu'il convient de discuter.

Premièrement, **la gestion du bruit et du temps** reste un défi majeur. Travailler ensemble génère un volume sonore qui peut parfois déborder et perturber la concentration des élèves les plus sensibles. De plus, la négociation du sens entre les élèves prend beaucoup plus de temps qu'une explication directe donnée par l'enseignant, ce qui pose le problème de l'achèvement du programme officiel.

Deuxièmement, nous avons noté le phénomène du **"passager clandestin"**. Malgré la répartition des rôles, certains élèves très en difficulté ont parfois eu tendance à se reposer entièrement sur les efforts du "leader" de leur groupe, sans fournir d'effort cognitif réel.

Néanmoins, ces quelques limites ne remettent pas en cause les bénéfices évidents de la méthode. Elles nous rappellent simplement que le travail collaboratif ne s'improvise pas : il nécessite un cadre rigoureux, un entraînement régulier des apprenants, et une grande vigilance de la part de l'enseignant qui passe du statut de "transmetteur de savoir" à celui de "guide et régulateur".

Conclusion générale

Conclusion générale

Arrivés à la fin de notre recherche, nous pouvons dire que cette étude est née d'un besoin très concret ressenti sur le terrain. Enseigner la lecture en 5ème AP n'est pas une mince affaire. Très souvent, les élèves se figent devant un texte en français à cause de la barrière du vocabulaire. La méthode classique, où chacun lit seul dans son coin, ne fait qu'augmenter ce sentiment de blocage. L'enfant se sent isolé et finit par se démotiver totalement.

C'est pour cette raison que nous avons voulu tester une autre façon de faire : le travail collaboratif. Notre but était de voir si le fait de réunir les apprenants en petits groupes d'entraide pouvait changer leur façon d'aborder la compréhension de l'écrit. Pour avoir des réponses claires, nous avons mené notre enquête à l'école primaire **Ben Younes Aissa - M'sila**. En confrontant les avis des enseignants, les réponses des élèves (interrogés oralement) et nos propres grilles d'observation, nous avons récolté des données très intéressantes.

D'abord, le résultat le plus visible concerne la psychologie des enfants. Le travail en îlot agit comme un bouclier. L'élève n'a plus peur de se tromper parce qu'il n'est plus seul sous le regard de l'enseignant et de toute la classe. Cette sécurité affective a poussé même les enfants les plus timides à prendre la parole et à participer.

Ensuite, du côté de l'apprentissage pur, le fait de discuter et de chercher ensemble aide énormément à déchiffrer le vocabulaire nouveau. Au lieu d'attendre passivement la traduction de la maîtresse, les élèves sont devenus actifs. D'ailleurs, nos observations montrent que leur niveau de compréhension s'est beaucoup amélioré dès la deuxième séance d'expérimentation, car ils ont appris à s'appuyer sur les ressources de leurs camarades.

Bien sûr, notre regard de chercheur nous oblige à dire que tout n'est pas parfait. Travailler en groupe ramène inévitablement du bruit dans la classe. De plus, laisser les élèves négocier le sens des mots prend beaucoup de temps, sans oublier le fait que certains apprenants très faibles préfèrent parfois se cacher derrière les efforts du leader de leur groupe au lieu de réfléchir. Cela montre que l'enseignant doit rester très vigilant pour bien gérer sa classe.

Malgré ces quelques limites pratiques, le bilan reste extrêmement positif. L'entraide redonne de la vie à la séance de lecture. Puisque cette méthode fonctionne si bien pour la compréhension, pourquoi ne pas essayer la même stratégie pour la production écrite ? Aider

les enfants à rédiger des petits textes ensemble pourrait bien être une excellente idée pour vaincre l'angoisse de la page blanche à l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de référence et ouvrages généraux

1. **Altet, M.** (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
2. **Bardin, L.** (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris : PUF.
3. **Baudrit, A.** (2007). *L'apprentissage collaboratif : Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
4. **Bruner, J.** (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
5. **Cicurel, F.** (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
6. **Connac, S.** (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
7. **De Ketele, J.-M.** (1996). *L'observation éducative et évaluative*. Bruxelles : De Boeck.
8. **Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K.** (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
9. **Lebrun, M.** (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
10. **Meirieu, P.** (1996). *Faire ensemble pour apprendre à penser tout seul*. Dans *L'école, mode d'emploi* (1996, 2001). Paris : ESF.
11. **Perrenoud, P.** (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.
12. **Perret-Clermont, A.-N.** (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
13. **Slavin, R. E.** (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston : Allyn and Bacon.
14. **Tardif, J.** (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
15. **Viau, R.** (1994, 2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
16. **Vygotski, L. S.** (1985). *Pensée et langage* (Trad. F. Sève). Paris : Éditions Sociales.

Articles et chapitres d'ouvrages

1. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000, 2002). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

2. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). "Learning together and alone: Overview and meta-analysis". *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.

3. Monteil, J.-M. (1985). "Interaction sociale, implication et processus cognitifs". Dans *Psychologie sociale du développement cognitif*.

4. Savoie-Zajc, L. (2004). "L'entrevue semi-dirigée". Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de l'idée à la collecte de données* (pp. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Les Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants de la langue française

Dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Vos réponses nous seront d'une grande utilité pour mener à bien notre étude. Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse collaboration.

Veuillez cocher la case correspondante ou répondre brièvement quand cela est demandé.

Axe 1 : Renseignements individuels

1. Êtes-vous : [ ] Femme [ ] Homme

2. Quel âge avez-vous ? [ ] Entre 22 ans - 30 ans [ ] Entre 31 ans - 40 ans [ ] 41 ans ou plus

3. Quel est votre diplôme ? [ ] Licence [ ] Master ou Magister

4. Depuis combien de temps enseignez-vous la langue française ? [ ] Entre 1 an - 10 ans [ ] Entre 11 ans - 20 ans [ ] 21 ans ou plus

Axe 2 : La compréhension de l'écrit

5. Quelle est votre séance préférée ? [ ] L'oral [ ] L'écrit [ ] Les deux

- Pourquoi ?.....
  .....

6. Les apprenants sont-ils motivés lors de la séance de la compréhension de l'écrit ? [ ] Oui [ ] Non

7. Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la séance de la compréhension de l'écrit ? [ ] Grammaticales [ ] Lexicales [ ] Les deux [ ] Autres

8. Le niveau de compréhension de l'écrit de vos apprenants est généralement : [ ] Excellent [ ] Bon [ ] Acceptable [ ] Passable [ ] Mauvais

Axe 3 : Le travail collaboratif

9. Préférez-vous que les apprenants travaillent : [ ] Individuellement [ ] Collectivement

- Pourquoi ? .....
  .....

10. Avez-vous déjà utilisé cette stratégie d'apprentissage (l'apprentissage collaboratif) lors d'une séance auparavant ? [ ] Oui [ ] Non

- Si la réponse est « oui », lors de quelle activité ? .....

- Que pensez-vous des résultats obtenus ? .....
  .....

11. Pensez-vous que le travail collaboratif, lors de la séance de la compréhension de l'écrit, sera plus efficace que le travail individuel ? [ ] Oui [ ] Non

Pourquoi ? .....

.....

Résumé

Comprendre un texte en français pose souvent un énorme défi aux élèves de 5ème année primaire. Pour tenter de les aider, notre étude teste une approche différente en classe : le travail collaboratif. Quand ils lisent tout seuls, beaucoup d'enfants bloquent sur le vocabulaire difficile et finissent par abandonner la tâche. En enquêtant directement sur le terrain à l'école **Ben Younes Aissa - M'sila**, via des questionnaires et des observations en direct, nous avons remarqué un vrai changement. Le fait de travailler en petits groupes enlève la peur du jugement. Les élèves s'entraident spontanément, discutent du sens des mots et participent beaucoup plus. Certes, cette méthode demande au maître de bien gérer le bruit et le temps, mais elle réussit surtout à rendre les apprenants actifs et réellement motivés.

Mots-clés : Compréhension de l'écrit, travail collaboratif, motivation, Français Langue Étrangère, enseignement primaire, sécurité affective.

الملخص

تمثل قراءة وفهم نص باللغة الفرنسية تحدياً كبيراً لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. تحاول دراستنا هذه إيجاد حل عملي من خلال تجربة العمل التعاوني داخل القسم. عادة، عندما يقرأ التلميذ بمفرده، يصطدم بكلمات صعبة فيفقد الحافز ويتراجع. من خلال نزولنا ميدانياً لمدرسة "حفص بوجملين" واستعمال استبيانات وملاحظات حية، لاحظنا تغييراً إيجابياً ملموساً. العمل في مجموعات صغيرة ينزع الخوف من ارتكاب الأخطاء. التلاميذ أصبحوا يتعاونون، يتناقشون حول معنى النص، ويشاركون بقوة. ورغم أن هذه الطريقة تسبب بعض الضجيج وتتطلب وقتاً أطول، إلا أنها تنجح فعلياً في جعل المتعلم نشطاً ومتحمساً لتعلم اللغة.

الكلمات المفتاحية: الفهم الكتابي، العمل التعاوني، التحفيز، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، التعليم الابتدائي، الأمن النفسي.

Abstract

Understanding a French text is often a massive hurdle for fifth-grade primary students. To help them overcome this, our study tests a different classroom approach: collaborative work. When reading entirely alone, many kids get stuck on hard words and simply give up. By investigating on-site at the Hafs Boudjemline school using questionnaires and live observations, we noticed a real shift. Working in small groups takes away the fear of being judged. Students naturally help each other, debate word meanings, and participate way more. Sure, this method means the teacher has to manage noise and time carefully, but it successfully makes learners active and genuinely motivated.

Keywords: Reading comprehension, collaborative work, motivation, French as a Foreign Language, primary education, emotional security.