HAL
open science

Sous la plage, les pavés

Nicole Décuré

To cite this version:

Nicole Décuré. Sous la plage, les pavés. Les Après-midi de LAIRDIL, 1995, Aspects of fluency and accuracy, 05, pp.33-47. halshs-01353712

HAL Id: halshs-01353712

https://shs.hal.science/halshs-01353712v1

Submitted on 12 Aug 2016

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

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

Nicole Décuré
Les Après-midi de LAIRDIL 5, 1995, pp. 33-47.

Sous la plage, les pavés

Le travail par paires ou en groupes est toujours bien accueilli par la population à laquelle je m'adresse (étudiant-e-s scientifiques de second cycle). Toutefois, la technique du *jigsaw*, qui en est une forme, s'est avérée insatisfaisante.

The Sooey Pill: Un essai infructueux de lecture en puzzle

On prend un texte qui semble bien se prêter au découpage, notamment chronologique: *The Sooey Pill* de Elaine Slater (*Ellery Queen's Mystery Magazine*, 1969).

On prend une idée alléchante: le puzzle.

On mélange, on agite.

On obtient: une déception.

Ça ne marche pas.

On recommence une autre année, avec d'autres étudiant-e-s.

Rien.

L'impression générale semble être que tout ceci est une perte de temps: pourquoi ne pas aller droit au but? Pourquoi ce découpage? Ce n'est pas un jeu, comme dans un exercice du type "*Order the sentences*". Le texte est même assez difficile. Lorsque l'ordre des différentes parties a été reconstitué, les étudiant-e-s semblent ne plus être intéressé-e-s par ce texte qui, de par son histoire de science-fiction, devrait pourtant susciter la discussion. La présentation en puzzle est tellement laborieuse qu'elle tue l'envie de rester sur ce texte.

Cette technique convient-elle mieux à un groupe plus faible? À un texte plus court? À des étudiant-e-s moins "rationnel-le-s"?

Sans doute l'explication se trouve dans la "philosophie" de cette technique telle que l'expose Stephen Gaies et qui va bien au-delà de la simple technique. À la question sur la différence entre le travail par paires et le travail en forme de puzzle, il avance des arguments qualitatifs. N'ayant pas une expérience intensive de la pratique du *jigsaw*, je ne hasarderai pas d'opinions sur cette différence. Par contre, ayant pratiqué le travail par paires et les jeux par paires ou en groupes de façon intensive depuis de longues années, il m'a semblé intéressant

d'interroger mes étudiant-e-s sur leur "perception" de ces deux formes d'activité, m'attendant à une réaction plus favorable à l'égard des jeux. Les résultats ont prouvé le contraire.

Le travail par paires

Praticienne intensive du travail par paires, je suis toujours étonnée de constater à quel point il est peu répandu. Les collègues, du secondaire comme du supérieur, semblent éprouver une grande résistance à l'emploi de cette technique. Tout semble avoir été dit: la littérature consacrée à ce sujet ressasse à l'infini les avantages et les inconvénients du travail en dyades. Nous allons les rappeler ici, de façon schématique. Puis, dans un deuxième temps, nous examinerons l'autre aspect de la question qui, lui, est rarement évoqué, à savoir la perception, au-delà des présupposés, qu'en ont réellement les étudiant-e-s.

Rappel du principe de base: information tronquée

C'est une activité orale qui permet à une paire d'apprenant-e-s, par un échange d'information (souvent sous la forme de questions/réponses) d'obtenir une vision globale d'un document ou d'une question. La motivation pour mener à bien ce type de tâche semble être l'horreur du vide: le remplissage d'une grille donne une idée d'achèvement, d'accomplissement même si, au fond, on n'a rien à faire de l'information en question. Le travail par paires est perçu, à juste titre, comme un entraînement à la parole, à la pratique de certaines structures ou fonctions, à l'emploi de certains mots et expressions et il est bien accepté.

Beaucoup d'enseignant-e-s ont du mal à renoncer à l'illusion du contrôle absolu de ce qui se passe dans leur salle de classe. Mais qui contrôle les esprits des 35 inactifs pendant que le/la 36ème parle anglais?

Avantages	**Inconvénients/Objections**	**Réponses/remèdes possibles**
Les apprenant-e-s se parlent: c'est sympa.	Utilisation de la langue maternelle dans les classes monolingues. Discussion de sujets autres que la tâche.	Si la tâche est intéressante et la motivation forte, le recours à L1 est minimal. Les grilles à remplir étant en anglais, il est plus simple de parler en anglais que de faire une double traduction. Si l'on doit donner une synthèse en anglais à la fin de la tâche, il est aussi plus simple de faire tout dans une même langue. Si l'enseignant-e explique la tâche en anglais, continuer dans cette langue en est facilité.

Le/la prof cesse d'être au centre de l'attention et peut se consacrer à autre chose (circuler, aider, etc.)	Niveaux différents.	Former des sous-groupes de niveau; changer les paires pour que des fort-e-s travaillent avec des faibles par moments. Dans des classes de niveaux très différents, on peut même envisager des tâches différentes pour fort-e-s et faibles.
Augmentation du temps de parole individuel; participation maximum.	Temps pour accomplir la tâche différent d'une paire à l'autre.	Donner une limite de temps pour les exercices. Certains exercices n'ont pas nécessairement besoin d'être terminés s'ils sont de forme *drills*. Prévoir une activité supplémentaire, quand c'est possible, pour les rapides.
Augmentation du temps d'écoute d'autres voix, accents.	Possibilité d'accomplir la tâche sans parler.	Changer les paires.
Méthode moderne, progressive, à la mode, "politiquement correcte".	Domination de certain-e-s. Passivité de certain-e-s.	Encourager.
Donne confiance aux participant-e-s quand ça marche.	Certain-e-s n'aiment pas cette technique ou n'aiment pas la tâche.	Rarissime. Si rédhibitoire, donner autre chose. Expliquer à quoi sert ce type d'exercices, en L1 peut-être la première fois.
Aide à prendre conscience de ce qu'on sait, à organiser ses idées, sa façon d'apprendre	Mauvaise entente entre partenaires.	Changer les paires.
Exposition à un langage compréhensible et à des éléments de langage inconnus qu'ils/elles peuvent apprendre.	Refus de coopération: certain-e-s travaillent seul-e-s.	
Pratique intensive des nouveaux éléments présentés.	L'esprit de compétition l'emporte sur la bonne exécution de la tâche.	Donner des tâches où la coopération est plus importante que la compétition.
La sur-correction n'inhibe pas.	Période de *feedback* ennuyeuse. Manque de *feedback*, de correction.	Délicate à organiser. Il vaut mieux prévoir que guérir car il est difficile d'avoir l'attention de tout le monde en même temps à la fin.
Développement de la fluidité.	Classe bruyante, chahut, problème de discipline.	À chaque prof de savoir si la classe n'est pas trop indisciplinée. Si la tâche est intéressante elle sera faite sans trop de problèmes de bruit car les paires savent réguler le niveau de leur voix, même dans une classe nombreuse. Question d'habitude aussi. Comme le/la partenaire est proche, on n'a pas besoin de parler fort.
Indépendance, autonomisation.	Classe trop nombreuse.	Raison de plus pour utiliser cette forme de travail. Bien préparée.

Possibilité de travailler à son propre rythme.	Classe trop faible.	Faisable à tous niveaux.
Possibilité d'apprendre des autres.	Problème d'organisation matérielle: petits bouts de papier différents.	Une fois qu'une tâche est organisée, elle est réalisable à l'infini. Savoir à l'avance combien d'étudiants il y a pour prévoir le nombre exact. Certaines paires seront impaires.

Apprentissage/pratique des stratégies de communication (demande de clarification, de confirmation, répétition), pour entretenir la conversation, pour compenser les manques de connaissances, lexicales notamment.	Classe en rangs d'oignons.	On peut se déplacer, travailler avec quelqu'un devant, derrière, à droite, à gauche
Échange de raisonnements sur la langue.	Problèmes d'organisation.	Former les groupes/paires rapidement. Donner instructions clairement, avant de distribuer le matériel. Démontrer.
Encourage la coopération (même sil y a de la compétition dans l'exercice).	Le/la prof n'a rien a faire.	Au contraire: écouter, aider, conseiller. Écouter surtout pour savoir ce qui doit être prévu la fois prochaine pour aider.
Les étudiant-e-s apprennent à se connaître, à parler à d'autres avec lesquel(le)s ils/elles ne parleraient peut-être pas.	Tendance à lire son information et celle de l'autre plutôt que de communiquer réellement.	Le rôle de "surveillant-e" de l'enseignant-e est fondamental. Insister sur la mémorisation de l'information, lorsque c'est possible, avant de commencer la tâche.
Individualisation, motivation, *depth of processing*, climat affectif, de confiance.	Technique inconnue.	Expliquer les principes de base. Au bout de deux ou trois exercices, les étudiant-e-s n'ont plus de problèmes et se lancent dans l'activité avec un minimum d'explications. Commencer par des exercices simples.
	Difficultés à communiquer par manque de vocabulaire.	Anticiper les difficultés. Donner le vocabulaire nécessaire avant.
	Le/la prof n'entend pas toutes les fautes et donc ne peut pas les corriger.	La correction constante inhibe plus qu'elle ne remédie. Mieux vaut corriger, à la fin, les erreurs les plus fréquentes.
	Embarras de parler en anglais avec quelqu'un avec qui on communique en L1 d'habitude.	L'embarras est encore plus grand devant un grand groupe. La tâche, dont les éléments sont donnés en anglais, facilite l'interaction.

	On entend beaucoup de langage “incorrect”.	Rien ne prouve qu’on reproduit les fautes entendues (de même qu’on ne reproduit pas automatiquement le langage correct, hélas).

Simon Haines résume ce que l’on pourrait dire sur la question avec une formulation de bon sens:

> Clearly, well-motivated students in small classes can develop their communicative abilities to a high level through carefully chosen pairwork tasks, monitored by a conscientious teacher. Equally, ill-thought-out, badly organised activities thrown indiscriminately at large classes of bored, unmotivated students will produce chaos, not communicative competence (Haines 58).

Des étudiant-e-s très motivé-e-s apprendront avec n’importe quelle méthode, de même que lorsque la motivation est absente on ne peut pas s’attendre à des miracles. La plupart des situations ne sont pas si extrêmes. Haines affirme que le travail par paires, en rendant le communication obligatoire, est stressant.

> My own theory is that pairwork is stressful to the extent that it allows no escape from communication. It may be exhausting, or even threatening, to spend significant periods of time doing activities in a foreign language without the benefit of direct feedback. Students may feel like prisoners, being spied on by the monitoring teacher/warder who may be making secret notes which may or may not be made known to the student/prisoner at some time in the future (58).

Comme trop souvent, cette théorie ne s’appuie sur aucune “preuve” sinon la formule passe-partout “there is some research evidence to back this up” suivie d’une référence de bas de page[1]. Une enquête menée auprès de mes étudiant-e-s, effectuée dans le but de voir s’ils/elles percevaient différemment le travail par paires (supposé sérieux) et les jeux (supposés plus divertissants) m’a donné une image très différente.

Enquête sur le travail par paires et les jeux: enquête de *perception*

1. Méthodologie

[1] NUNAN, David. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press, p. 78

Phase 1

- Enquête auprès de 71 étudiant-e-s de 2ème cycle sciences/médecine (enseignement optionnel, motivation forte dans l'ensemble): 41 de niveau avancé, 30 de niveau intermédiaire.
- Interrogation libre par écrit (anonyme): avantages et inconvénients du travail à deux et des jeux pour contraster les deux (ressemblances et différences).
- *Résultats*: éléments les plus fréquemment mentionnés:

Travail par paires		**Jeux**	
Avantages			
Fait parler plus, travailler plus.	66%	Amusants, agréables, attractifs, stimulants, etc.	77,5%
Favorise l'échange, l'aide et la correction mutuelles.	34%	Permettent de travailler sans s'en rendre compte, de participer.	29,5%
Permet de parler plus facilement que dans le grand groupe.	26,5%	Spontanéité, débrouillardise.	11%
Permet de connaître les autres.	18%	Atmosphère détendue.	10%
Inconvénients			
Manque de corrections.	19,5%	Pas toujours intéressants.	10%
Recours au français	12,5%	Manque de corrections.	4%
Incompatibilité de partenaires	5,5%		

En général, peu d'éléments négatifs ont été notés, donc ces activités sont vues globalement comme positives. Le travail par paires est apprécié mais perçu comme un travail (le manque de corrections importe), tandis que le principe de plaisir dans le jeu est prépondérant et le manque de corrections ne gêne pas. Une notion intéressante émerge, bien que minoritaire, car elle est en général ignorée: la difficulté de ce genre de travail quand les partenaires manquent de bonne volonté ou sont d'un niveau trop différent.

Phase 2

- En fin d'année, un questionnaire a été élaboré à partir des remarques faites dans le questionnaire libre.
- Le questionnaire a été rempli, toujours de façon anonyme, par 84 étudiant-e-s: 39 de niveau avancé, 45 de niveau intermédiaire.

2. Résultats: Questionnaire de perception *(résultats en pourcentages)*

		TRAVAIL À DEUX			JEUX		
		oui	**non**	**autres**	**oui**	**non**	**autres**
1	oblige à parler	96,4	3,5	1,1	61,9	22,6	15,4
2	permet de connaître les autres	72,6	9,5	16,6	77,3	7,1	14,2
3	plus facile pour parler que grand groupe	86,9	9,5	3,5	63	23,8	13
4	Atmosphère détendue	84,5	5,9	9,5	94	5,9	0
5	travailler sans s'en rendre compte	55,7	25	19	73,8	8,3	15,4
6	plus intéressant qu'exercices normaux	56,9	8,3	34,5	55,7	11,9	29,7
7	fait travailler plus	20,2	39,2	34,5	11,9	57,1	32,1
8	stimulant	52,3	17,8	27,3	54,5	17,8	25
9	distrayant	61,9	14,2	25	85,7	3,5	8,3
10	Intéressant	56,9	9,5	11,9	54,5	4,7	38
11	permet d'apprendre à se débrouiller	50	26,1	23,8	45,2	33,3	20,2
12	Spontanéité	59,5	20,2	19	77,3	8,3	15,4
13	bon pour la grammaire	29,7	30,9	38	16,6	39,2	41,6
14	bon pour le vocabulaire	(6,9	21,4	22,6	52,3	16,6	30,9
15	bon pour la prononciation	26,1	51,1	23,8	25	48,8	28,5
16	détente	69	8,3	21,4	94	1,1	3,5
17	aide mutuelle	78,5	3,5	14,2	65,4	14,2	20,2
18	correction mutuelle	54,5	11,9	28,5	42,8	25	34,5
19	plus efficace qu'exercices écrits	27,3	29,7	44	21,4	41,6	39,2
20	manque de corrections	76,1	13	9,5	70,2	13	16,6
21	recours au français	65,4	19	16,6	63	21,4	15,4
22	pas toujours intéressant	54,5	22,6	21,4	42,8	32,1	26,1
23	passivité	15,4	73,8	9,5	28,5	51,1	21,4
24	pas obligé-e de travailler	23,8	57,1	15,4	30,9	48,8	21,4
25	partenaire trop fort-e	9,5	77,3	7,1	9,5	77,3	10,7
26	partenaire trop faible	10,7	78,5	5,9	10,7	75	9,5
27	partenaire pas motivé-e	27,3	56,9	11,9	25	65,4	14,2
28	partenaire pas sympa	11,9	69	13	9,5	69	15,4
29	pas d'apport de vocabulaire nouveau	32,1	59,5	8,3	20,2	60,7	20,2
30	pas de grammaire	36,9	44	13	35,7	36,9	27,3
31	pas toujours clair	30,9	51,1	17,8	34,5	46,4	20,2
32	participation inégale	32,1	54,5	14,2	46,4	29,7	23,8
33	problème de concentration	29,7	58,3	11,9	30,9	52,3	19
34	surplus d'enthousiasme	16,6	67,8	10,7	20,2	58,3	22,6
35	pas de travail de vocabulaire	17,8	61,9	19	27,3	44,4	27,3
36	pas de travail de grammaire	23,8	51,1	26,1	39,2	34,5	27,3
37	pas de travail de prononciation	35,7	42,8	21,4	44	34,5	é2,6
38	efficacité douteuse	14,2	50	33,3	25	40,4	34,5
39	trop vague	15,4	54,5	23,8	23,8	47,6	27,3
40	trop long	7,1	76,1	15,4	15,4	64,2	21,4
41	trop simpliste	7,1	64,2	25	21,4	50	29,7
42	trop bruyant	8,3	75	9,5	15,4	70,2	14,2

- Faites-vous une différence fondamentale entre le travail à deux et les jeux?

Oui	Non	Sans réponse
29,7	54,5	17,8

Appréciation générale	Travail à deux	Jeux
globalement positive	79,7	63
globalement négative	0	5,9
mitigée	9,5	26,1

Les appréciations sont semblables pour les propositions les plus "populaires".

a. *Problèmes*

- *Propositions redondantes*

Certaines propositions devraient se recouper mais en fait n'obtiennent pas forcément la même réponse par la même personne (32 et 38, 31 et 37).

- *Incohérences*:

- quelques-un-e-s trouvent le travail à deux non stimulant, non distrayant mais intéressant;
- un-e autre le trouve stimulant mais ne sait pas si c'est intéressant (un-e puritain-e qui se méfie);
- un-e pense qu'il y a correction mutuelle mais ne sait pas s'il y a aide mutuelle;
- un-e qui trouve qu'il n'y a pas de problème de partenaire mais que la participation inégale des partenaires est un problème (la 2ème proposition est plus impersonnelle, moins une attaque).

- On peut aussi lire le caractère sous certaines combinaisons de réponses: le paresseux, ou l'anti-ludique qui pointe sous l'appréciation contradictoire:

fait travailler plus: **oui***; stimulant, distrayant, intéressant:* **non**.

b. *Travail à deux: commentaires sur quelques propositions*

- Le principal attrait du travail par paires, à la quasi-unanimité, est qu'il **oblige à parler**. C'est en effet ce que les étudiant-e-s trouvent de plus difficile à faire et ont le moins pratiqué, ce qui est le plus difficile à obtenir pour l'enseignant-e.

- 87% des étudiant-e-s trouvent qu'il est **plus facile de parler à deux** que dans un grand groupe (ce qui ramène le pourcentage des extravertis à 10%).

- Le 3ème avantage est l'**atmosphère détendue** avec 85% (mais seulement 69% apprécient la détente, encore des puritain-e-s; 14% de masochistes).

Viennent très haut dans les appréciations positives deux critères assez surprenants.

- 78,5% apprécient le travail par paires pour l'**aide mutuelle** que les étudiant-e-s s'apportent les unes aux autres. Cependant, à peine un peu plus de la moitié voient la **correction mutuelle** comme un avantage de cette forme de travail, ce qui implique que l'aide est d'une autre nature (suggérer, souffler, susciter).
- 72,5% apprécient cette forme de travail car elle leur permet de **connaître les autres**. Ce n'est pas surprenant dans un contexte où les étudiant-e-s proviennent d'UFR différentes et donc ne se connaissent pas au départ.

Beaucoup de caractéristiques tournent autour de 50% et semblent donc indiquer soit des perceptions très différentes, soit une incertitude. Trois propositions reçoivent très peu de voix. 20% seulement considèrent que le travail par paires **fait travailler plus** et un quart qu'il est **plus efficace que des exercices écrits.** Ceci ne doit pas surprendre. Le travail par paires est une forme de travail à laquelle les étudiant-e-s ne sont pas habitué-e-s. L'enseignement français est très écrit et il est déroutant de ne plus avoir ce support. Si ce n'est pas écrit on n'a pas l'impression de travailler, même si par ailleurs on déplore de ne pas assez parler. Quant au travail sur la **prononciation**, cité par 25% seulement parmi les avantages, elle est perçue comme étant défectueuse, donc à corriger et le travail par paires n'offre pas un/e correcteur/trice derrière chaque étudiant-e-s à tout moment. Il n'y a pas non plus de modèle, ou pas souvent.

c. *Écarts entre niveau intermédiaire et avancé*

Il y a très peu de différences d'appréciation.

- Dans le groupe intermédiaire, on souligne davantage l'**atmosphère détendue**, le fait de travailler sans s'en rendre compte, de façon **distrayante**. Le travail par paires est également pratiqué de façon plus systématique dans ce niveau.
- Le niveau avancé mentionne plus fréquemment que cette forme de travail est bonne pour la **prononciation**. C'est normal: ils/elles ont besoin de moins de corrections et davantage de pratique.
- De même, la **correction mutuelle** apparaît plus souvent au niveau avancé, sans doute grâce à la présence de fort-e-s qui aident volontiers les autres.

- Les sans opinion ou indécis-es réalisent un score élevé dans les questions 6, 7 et 19 (plus intéressant, fait travailler plus, plus efficace) qui reflètent bien la difficulté des étudiant-e-s à évaluer l'efficacité du travail. L'étudiant-e n'est pas convaincu-e que parler c'est travailler. La question sur l'**efficacité** obtient plus de "je ne sais pas" que de oui ou de non, la seule question dans ce cas.
- Sur les questions 7 et 13 les opinions sont très partagées.
- Questions 13, 14, 15: on voit bien dans le travail par paires qu'il y a apport de vocabulaire mais le travail de grammaire est mal perçu (et pourtant les exercices de ce type portent souvent sur les structures grammaticales). Ce travail est sans doute trop différent de l'habitude.

d. ***Les jeux: commentaires sur quelques questions***

On pourrait s'attendre à ce que les réponses soient semblables pour les jeux. En fait, elles divergent sur des points importants.

- D'abord, le principal avantage du jeu n'est pas qu'il oblige à parler, ce qui n'est le cas que pour 2/3 (dans un jeu, à plusieurs, on peut être plus passif/ve) mais c'est la **détente** qui l'emporte à la quasi-unanimité, 94% (100% chez les intermédiaires) et là il n'y a pas de différence entre détente et atmosphère détendue.
- Juste derrière, avec 85%, on trouve l'aspect **distrayant**.

Trois autres éléments obtiennent un bon score.

- Le jeu permet de **connaître les autres**, un peu plus que le travail par paires (77,3% contre 72,6%).
- Le jeu permet de **travailler sans s'en rendre compte** (73,8% contre 55,7%). Il y a un aspect formel, laborieux dans le travail par paires qui disparaît dans le jeu.
- Le jeu est perçu, à juste titre, comme une activité où la **spontanéité** peut s'exprimer (77,3%).
- Par contre, l'**aide mutuelle** et la **correction mutuelle** sont moins fortes dans le jeu, ce qui est normal: avec la fièvre du jeu, on n'a pas le temps de coopérer et le jeu est moins perçu comme un travail.
- Il apparaît encore plus clairement que pour le travail par paires que, dans les jeux, la grammaire et la communication sont deux choses différentes!!!

Les autres éléments sont semblables.

e. *Écarts entre niveau intermédiaire et avancé*

Le jeu est plus stimulant, plus intéressant, plus spontané pour les fort-e-s, peut-être parce que les jeux sont plus évolués, plus complexes.

Conclusion

Sous l'appréciation globalement positive, la méfiance, le puritanisme pointent.

Sous la plage, les pavés.

Bibliographie

Les ouvrages marqués d'un astérisque comprennent des bibliographies.

Livres

BRUBACHER, Mark, Ryder PAYNE & Kemp RICKETT. *Perspectives on Small Group Learning: Theory and Practice*. Newington, Conn.: Rubicon Publishing Inc., 1990.

CHASNOFF, R., ed. *Structuring Co-operative Learning Experience in the Classroom*. Edina, Minn.: Interaction Book Company, 1979.

CLARKE, Judy, Ron WIDEMAN & Susan EADIE. *Together we Learn*. Canada: Prentice Hall, 1990.

CROOKES, Graham & Susan M. GASS, eds. *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon, Avon (GB): Multilingual Matters, 1993.

DELAMONT, S. *Interaction in the Classroom*. Londres: Methuen, 1976.

FOLEY, Griff. Going Deeper: Teaching and Groupwork in Adult Education. *Studies in the Education of Adults* 24 : 2, 1992.

HERTZ-LAZAROWITZ, R. & N. MILLER. *Interaction and Co-operative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HOUSTON, Gaie. *The Book of Groups and How to Lead Them Better*. 8, Rochester Terrace, Londres NW1 9JN.

KAGAN, Spencer. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, 1992.

KERRY, T. & M. SANDS. *Handling Classroom Groups*. Londres: Macmillan, 1982.

KESSLER, Carolyn, ed. *Cooperative Classroom Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.

NOLASCO, R. & L. ARTHUR. *Large Classes*. Londres: Macmillan, 1988.

NUNAN, David. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ROGERS, Jenny. *Adults Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1971.

Manuels

ASTROP, John & don BYRNE. *Games for Pairwork*. Londres: Modern English Publications, 1981.

BASTOW, Tania & Ceri JONES. *Talking in Pairs* (pre-intermediate & intermediate levels), 1994.

BRIMS, Jim. *English for Negotiating*. Books A & B (Intermediate/Advanced). Londres: Edward Arnold, 1982.

HAMILTON, Judith & Marie-Jesus CUMMING. *Take your Partners: Pictorial Pairwork Exercises*. Londres: Macmillan, 1985.

HELGESEN Marc, *et al*. *Talking Together*. Londres: Lingual House, 1993.

HOVER, David. *Think Twice: Communication Activities for Beginner to Intermediate Students*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

LEWIS, Michael. *Partners* (Easy/Intermediate/More demanding). Hove, Sussex: Language Teaching Publications, 1982.

MATTHEWS, Alan & Carol READ. *Tandem: Communicative Practice Materials for Post-Elementary and Intermediate Students of English*. Londres: Evans, 1981.

---. *Tandem Plus: Pair Work Activities for Beginners, Elementary and Lower Intermediate Students*. Londres: Evans, 1981.

PEATY, David. *English Face to Face*: *Pairwork Communication Activities for Lower Intermediate Level and Beyond*. Londres: Cassell, 1986.

ROST, Michael & John LANCE. *Parallels: Narratives for Pair Work*. Londres: Lingual House, 1986.

WATCYN-JONES, Peter. *Pair Work* (Intermediate/Advanced). Harmondsworth: Penguin, 1981.

---. *Pair Work One* (Pre-Intermediate). Harmondsworth: Penguin, 1984.

Articles

ALLWRIGHT, R. L. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics* 5, 1984, pp. 156-171.

ANDROSENKO, Viacheslav P. A Refresher Course in Communicative Teaching. *The English Teaching Forum* 30 : 2, 1992, pp. 2-5.

ARONSON, E. *et al*. The Jigsaw Route to Learning and Liking. *Psychology Today* 8 : 9, 1975, pp. 43-50.

BARTU, H. The Social Relations in a Language Classroom: A Neglected Issue. *System* 19, 1991, pp. 225-233.

BEJARANO, Y. A Cooperative Small-group Methodology in the Language Classroom. *TESOL Quarterly* 21 : 3, 1987, pp. 483-504.

BREEN, M. P. The Social Context of Language Learning – A Neglected Situation? *Studies in Second Language Acquisition* 7, 1985, pp. 136-158.

BUCKLEY, Peter. Is Group Work Feasible in a Monolingual Class? *Practical English Teaching* 3 : 1, 1982, pp. 30-31.

BURGESS, Peter. Achieving Accuracy in Oral Communication through Collaborative Learning. *The English Teaching Forum* 32 : 3, 1994, pp. 28-31.

CHINITZ, Lori. The Effect of Group Dynamic and Task Design on Learner Participation in Small Group Work. *Ideal* 8, 1995, pp. 63-71.

CHRISTISON, Mary Ann. Cooperative Learning in the EFL Classroom. *The English Teaching Forum* 28 : 4, 1990, pp. 6-9.

DAVIES, Maria Gonzalez. Graded Pair Work with Role Cards. *Practical English Teaching* 10 : 3, 1990, pp. 25-26.

De BERKELEY-WYKES, Jonathan. Jigsaw Reading. In John W. OLLER, Jr. & Patricia A. RICHARD-AMATO, eds. *Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers*. New York: Newbury House Publishers, 1983, pp. 313-319.

DÖRNYEI, Zoltán & Kata GAJDÁTSY. A Student-centred Approach to Language Teaching 1. *Practical English Teaching* 9 : 3, 1989, pp. 43-45.

DOUGHTY, C. & T. PICA. “Information gap” Tasks: Do they Facilitate Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly* 20 : 2, 1986, pp. 305-325.

FOLEY Griff. Going Deeper: Teaching and Groupwork in Adult Education. *Studies in the Education of Adults* 24 : 2, 1992.

FUJITA, Takahiro. A Magic Tool in the Classroom: Pair Work. *The English Teaching Forum* 32 : 3, 1994, pp. 47-48.

HAINES, Simon. Pairwork. *Modern English Teacher* 4 : 1, 1995, pp. 55-58.

HEWITT, Gerry. Toward Student Autonomy in Reading: Reciprocal Teaching. *The English Teaching Forum* 33 : 4, 1995, pp. 29-30.

HILL, Gayle W. Group versus Individual Performance: Are n+1 Heads Better than One? *Psychological Bulletin* 91, 1982, pp. 517-539.

HUBICKA, Olga. Group and Pair Work. *Practical English Teaching* 1 : 1, 1980 pp. 9-10.

* HYDE, Martin. Pair Work - A Blessing or a Curse? An Analysis of Pair Work from Pedagogical, Cultural, Social and Psychological Perspectives. *System* 21 : 3, 1993, pp. 343-348.

ILOLA, Lisa Marie, Kikuyo Matsumoto POWER & George JACOBS. Structuring Student Interaction to Promote Learning. *The English Teaching Forum* 27 : 3, 1989, pp. 12-16.

JACOBS, George & Stephen HALL. Implementing Cooperative Learning. *The English Teaching Forum* 32 : 4, 1994, pp. 2-5.

KERR, Laura. Pair Work – Some Practical Hints. *The English Teaching Forum* 23 : 4, 1985, 22-24, pp. 27.

LITTLEJOHN, Andrew. Using Groupwork with Large Classes. *Practical English Teaching* 7 : 3, 1987, pp. 38-39.

LONG, Michael H. & Patricia A. PORTER. Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly* 19 : 2, 1985, pp. 207-228.

MATTHEWS, Alan & Carol READ. Exploiting the Information Gap. *Practical English Teaching* 2 : 3, 1982, pp. 8-9.

McGREAL, Rory. Coping with Large Classes. *The English Teaching Forum* 27 : 2, 1989, pp. 17-19.

MESKILL, Carla. ESL and Multimedia: A Study of the Dynamics of Paired Student Discourse. *System* 21 : 3, 1993, pp. 323-341.

MURPHEY, Tim. Meaningful Communicative Repetition. *The English Teaching Forum* 33 : 4, 1995, pp. 37-38.

* NATION, Paul. Groupwork and Language Learning. *The English Teaching Forum* 27 : 2, 1989, pp. 20-24.

PAINE, Michael. Groupwork: Guidelines for Success. *Practical English Teaching* 4 : 1, 1983, pp. 28-31.

PORTER, P. A. How Learners Talk to Each Other: Input and Interaction in Task-centred Discussions. R. DAY, ed. *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1986, pp. 200-222.

SAVOVA, Lilia & Donato RICHARD. Group Activities in the Language Classroom. *The English Teaching Forum* 29 : 2, 1991, pp. 12-15.

SCOTT, Wendy A. Pair Work for Elementary Learners. *Practical English Teaching* 5 : 3, 1985, pp. 32-33.

SIONIS, Claude. Let Them Do our Job! Towards Autonomy via Peer-Teaching and Task-Based Exercises. *The English Teaching Forum* 28 : 1, 1990, pp. 5-9

SWALES, Suzanne. Student-Generated Exercises. *The English Teaching Forum* 30 : 1, 1992, pp. 21-24.

TABORN, Stretton. Jigsaw Viewing. *Practical English Teaching* 5 : 4, 1985, pp. 13-14.

WEISSBERG, Robert. Promoting Acquisition in the Conversation Class. *The English Teaching Forum* 26 : 4, 1998, pp. 6-8.

*WHEELER, John. Overcoming Difficulties in Pair and Group Work. *The English Teaching Forum* 32 : 3, 1994, pp. 48-49.

WILLIS, Jane. Chaos or Control in the Communicative Classroom? *Practical English Teaching* 4 : 1, 1983, pp. 32-34.

WOODWARD, Tessa. Pair and Groupwork – Confession of Ignorance. *The Teacher Trainer* 9 : 1, 1995, pp. 8-9.

* YULE, George & Doris MacDONALD. Resolving Referential Conflicts in L2 Interaction: The Effect of Proficiency and Interactive Role. *Language Learning* 40 : 4, 1990, pp. 539-556.

Ressources sur Internet

DYCUS, David. Making Jigsaw Activities Using Newspaper Articles. *The Internet TESL Journal* 2 : 2, 1996.

TESL-L Electronic Discussion Forum. Fichiers sur les sujets suivants:

- Class size
- Cooperative/collaborative learning (bibliographie commentée)
- Collaborative projects
- Large classes
- Small groups