



L'apprentissage coopératif pour améliorer les compétences orales des futurs enseignants de français langue étrangère

Şule Çınar Yağcı

Université de Zonguldak Bülent Ecevit, Turquie

sule.yagci@beun.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-4456-3174>

Sous la direction de **Nur Nacar Logie**

Faculté de Formation des Enseignants Hasan Ali Yücel,

Université d'Istanbul-Cerrahpaşa, Turquie

nlmur@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0001-6033-7316>

Reçu le 25-07-2024 / Évalué le 30-09-2024 / Accepté le 20-11-2024

Résumé

Le but principal de cette recherche est d'explorer l'impact de la méthode d'apprentissage coopératif (A.C.) dans le processus d'acquisition de la compétence de l'oral en français des futurs enseignants de français langue étrangère (désormais FLE). Partant de l'idée que malgré la maîtrise souvent parfaite des connaissances grammaticales et celle du vocabulaire nécessaire, en matière de l'amélioration et du perfectionnement, la difficulté de compréhension et d'expression dans la langue cible reste intacte chez la plupart des apprenants, les questions suivantes sont traitées à travers la pratique de la méthode d'apprentissage coopérative : 1) Comment une communication/interaction efficace se déroule-t-elle en classe de langue ? 2) Y a-t-il une différence significative dans l'acquisition de la compétence de l'oral entre le groupe expérimental dans lequel la méthode coopérative est pratiquée et le groupe témoin ? Les résultats de cette recherche démontrent que la méthode d'apprentissage coopératif contribue de manière significative au développement des compétences orales des futurs enseignants de FLE, notamment en renforçant l'interaction entre étudiants et la rétention des connaissances. Ces résultats soulignent également l'importance d'intégrer cette approche dans les pratiques pédagogiques afin d'optimiser les processus d'apprentissage linguistique.

Mots-clés : enseignement des langues étrangères, apprentissage coopératif, compétence de l'oral, discours verbal français

Fransızca öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için işbirlikli öğrenme

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, Fransızca öğretmen adayları için Fransızcada sözlü becerileri edinme sürecinde işbirlikli öğrenme (İÖ) yönteminin etkisini incelemektir.

Dilbilgisi ve kelime dağarcığının genellikle mükemmel bir şekilde öğrenilmesine rağmen, çoğu öğrenci için hedef dilde anlama ve kendini ifade etme zorluklarının değişmeden kaldığı gözlemlenmiştir. Bu fikirden hareketle, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması yoluyla aşağıdaki sorulara cevap arayacağız : 1) Dil sınıfında etkili iletişim ve etkileşim nasıl sağlanır ? 2) İşbirlikli yöntemin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu arasında sözlü yeterlik ediniminde anlamlı bir fark var mıdır ? Bu araştırmanın sonuçları, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi alanındaki öğretmen adaylarının sözlü becerilerini geliştirmede önemli bir katkı sağladığını, özellikle de öğrenci etkileşimini güçlendirdiğini ve bilgilerin kalıcılığını artırdığını göstermektedir. Ayrıca, bu bulgular, dil öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmek için bu yaklaşımın eğitim uygulamalarına dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır

Anahtar sözcükler: yabancı dil öğretimi, işbirlikli öğrenme, sözlü yeterlik, Fransızca sözlü söylem

Cooperative learning to enhance oral communication skills of prospective French teachers

Abstract

The main goal of this research is to explore the impact of the cooperative learning method (C.L.) in the acquisition of oral skills in non-native French as foreign language teacher's candidates. It is well known that in the process of acquisition, although the grammar rules of the target language are acquired and sufficient vocabulary baggage is established, there are still communication problems due to the difficulty of perfecting comprehension and speaking skills in the target language. Thus, in order to compensate for this difficulty by the C.L. method, in our study, we will try to answer the following questions: 1) How does an effective communication/ interaction work take place in the language classroom? Is there a significant difference in the acquisition of oral proficiency between the experimental group in which the cooperative method is applied and the control group? The results of this research show that the cooperative learning method makes a significant contribution to the development of the oral skills of future teachers of French as a foreign language, particularly by enhancing student interaction and knowledge retention. These results also underline the importance of integrating this approach into teaching practices in order to optimize language learning processes.

Keywords: foreign language teaching, cooperative learning, oral skills, French verbal discourse

Introduction¹

Dans le monde contemporain, la maîtrise de plusieurs langues est devenue une nécessité incontournable. Elle permet de suivre, analyser et

¹ Cette étude a été présentée sous la forme d'une communication orale lors du 2^e Colloque International sur l'Enseignement du Français Parlé à l'Université de Normandie à Rouen les 24-25 octobre 2019.

intégrer les avancées scientifiques et technologiques dans divers domaines, notamment l'art, la culture, l'éducation, ainsi que des secteurs clés tels que l'économie et le commerce. Autrement dit, établir des contacts avec des communautés différentes de la sienne requiert une maîtrise des langues étrangères dans toutes leurs dimensions. Cela implique non seulement l'acquisition de connaissances et de pratiques linguistiques, mais aussi une compréhension approfondie des codes culturels qui leur sont associés. Dans cette optique, pour répondre aux exigences contemporaines, diverses méthodes et techniques d'apprentissage des langues étrangères continuent de se développer. Toutefois, l'acquisition des compétences orales demeure particulièrement difficile pour les apprenants qui étudient la langue cible hors de son contexte culturel, c'est-à-dire dans un environnement où elle n'est pas utilisée quotidiennement. En Turquie, cette difficulté à maîtriser les compétences orales, et plus précisément à acquérir une aisance en français parlé, constitue un problème récurrent, aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur (Nacar Logie, Özperçin, 2017).

Compte tenu du fait qu'un apprenant ne vit pas dans la société où la langue cible est parlée, l'acquisition de compétences de son discours verbal dans cette langue est retardée. Gömleksiz et Özkaya (2012) révèlent, dans leur recherche sur l'efficacité des cours de communication orale, que les compétences d'expression orale en anglais des étudiants ne sont pas bonnes. Car dans le contexte turc, les étudiants ne sont pas exposés à cette langue cible dans la vie quotidienne et cette langue est peu utilisée en dehors de la classe. Ainsi, en raison du manque de pratique des langues étrangères, on constate que les étudiants turcs ne peuvent pas acquérir pleinement les compétences de discours oral dans la langue cible. Nacar Logie souligne que « Dans l'apprentissage des langues étrangères, l'acquisition de compétences en écriture est essentielle, mais aucune langue n'est réellement acquise sans compétences en communication orale » (2015 : 23). À cet égard, l'acquisition d'une langue étrangère signifie donc que la langue cible doit être bien connue à la fois dans les structures écrites et orales, ainsi que l'apprenant doit être capable de faire des phrases écrites et parlées adaptées à l'objectif dans un contexte donné.

Par ailleurs, selon Özçelik (2008 : 204), « Un bon nombre de recherches réalisées jusqu'à nos jours, dans le domaine de la didactique, ont mis en évidence que les apprenants turcs sont confrontés à des problèmes importants lors de l'acquisition des compétences langagières en FLE ». Dans le contexte universitaire turc, certains de ces problèmes fondamentaux concernent la compréhension et l'expression de la langue parlée en français par les apprenants. À ce propos, Nacar Logie souligne que « l'amélioration et le perfectionnement de la compétence du discours verbal apparaissent comme un problème rencontré dans la formation des professeurs de français et doivent être résolus immédiatement » (2013 : 458).

Il n'est pas rare que l'on pense que l'interaction enseignant-étudiant soit à l'origine du problème de l'acquisition de compétence du discours verbal français en classe de langue. Car il existe encore des environnements de l'enseignement/apprentissage centrés plutôt sur l'enseignant malgré toute la discussion (Basbagi, Yilmaz, 2015 ; Xiao-Yan, 211) sur le concept d'apprentissage autonome aujourd'hui. Dans ce contexte, le développement des compétences en expression orale en français requiert l'utilisation de méthodes et de techniques pédagogiques qui privilégient la communication et l'interaction entre pairs, plutôt que de se limiter aux échanges entre les étudiants et l'enseignant (Kartal, Melek, 2019).

Dans ce travail présent, à travers la méthode de l'apprentissage coopératif (désormais A.C.), basée sur une approche centrée sur l'étudiant, la façon d'acquérir des compétences de discours oral français sera donc examinée.

1. L'apprentissage coopératif

L'A.C constitue une approche pédagogique qui a fait l'objet de nombreuses recherches et a été largement validée pour ses bénéfices en matière d'amélioration des performances académiques, de développement des compétences sociales (Herreid, 1998), de stimulation de la motivation des apprenants et de promotion d'interactions positives au sein des groupes (Damayanti *et al.*, 2023). Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, cette méthode a été reconnue pour sa capacité à favoriser une

interaction active entre les apprenants (Durlak *et al.*, 2011), à atténuer l'anxiété linguistique et à stimuler l'intérêt des participants (Limonès-Borbor, 2023).

Les bases théoriques de l'A.C. s'appuient sur les approches socioconstructivistes formulées par Vygotsky (1978), qui souligne l'importance cruciale de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage. L'approche socioconstructiviste de Vygotsky souligne l'importance de l'interaction sociale dans les processus d'acquisition des connaissances par les individus. Dans ce cadre, l'A.C. offre aux étudiants l'opportunité de construire des connaissances à travers leurs interactions mutuelles (Maidin, 2020). Les méthodes de l'A.C., basées sur les fondements théoriques de Vygotsky, montrent que les pratiques axées sur l'interaction dans l'acquisition d'une langue seconde augmentent les compétences linguistiques et les résultats scolaires (Cole, 2018). L'A.C. encourage la participation active des étudiants et une interaction égale, ce qui conduit à une plus grande confiance en soi dans l'apprentissage des langues et à une amélioration des compétences linguistiques (Limonès-Borbor, 2023). Les dispositifs technologiques qui soutiennent les approches d'apprentissage socioconstructivistes améliorent l'efficacité des processus d'apprentissage en favorisant la motivation et l'interaction des apprenants (Shadiev, Wang, 2022). Les approches théoriques de Vygotsky prouvent le pouvoir et l'efficacité de l'A.C. dans les processus d'apprentissage. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, la structure axée sur l'interaction sociale de cette approche est employée comme un outil efficace pour favoriser le développement des compétences linguistiques des apprenants. Dans ce cadre, les impacts de l'A.C. sur l'enseignement des langues constituent un domaine qui requiert des investigations plus approfondies tant sur le plan théorique que pratique.

L'A.C., l'une des théories d'apprentissage social efficaces, est une méthode dans laquelle les apprenants actifs font leur propre apprentissage en s'aidant les uns les autres. Il existe un proverbe indien à ce propos : « Aidez votre frère à traverser son radeau, et vous verrez que vous êtes également de l'autre côté ». Selon Gömleksiz (1997), il s'agit d'une méthode d'apprentissage où, dans le cadre d'un objectif commun, de petits groupes hétérogènes sont formés en classe afin que les élèves puissent collaborer et

s'entraider dans l'acquisition de connaissances sur un sujet académique. La réussite collective du groupe est ensuite valorisée par divers moyens.

En effet, c'est peut-être possible que les apprenants réalisent leur propre apprentissage, tout en restant en coopération autour d'un objectif commun et en partageant leurs connaissances les uns avec les autres. L'A.C. n'est pas une idée entièrement nouvelle. Comme le souligne Thibert (2008), il s'inscrit dans la pédagogie de groupe, apparue en Europe au début du XX^e siècle, notamment à travers les mouvements pédagogiques inspirés des théories de Freinet et de Piaget, tels que l'éducation nouvelle et les méthodes actives. Cependant, c'est aux États-Unis que cette approche a été formalisée, grâce aux contributions de la psychologie sociale.

Nécessitant une communication mutuelle au sein du groupe, l'A.C. est basée sur les approches d'apprentissage suivantes : behavioriste, cognitiviste, constructiviste, socioconstructiviste. Cette méthode, fournissant un environnement d'apprentissage approprié pour une interaction en face à face dans la classe, comprend « une activité impliquant un petit groupe d'apprenants qui travaillent ensemble en équipe pour résoudre un problème, accomplir une tâche ou atteindre un objectif commun » (Artzt, Newman, 1990, cités par Agrawal, 2010 : 21). L'A.C., qui contient le slogan « Un pour tous, tous pour un² ! » crée un milieu d'apprentissage pour l'interaction étudiant-étudiant plutôt que l'interaction enseignant-étudiant. Ainsi, cela amène les apprenants « à voir leurs propres erreurs, à les corriger, à réduire l'anxiété et à développer des attitudes positives envers l'apprentissage des langues » (Duxbury, Tsai, 2010 : 12).

À la lumière des informations ci-dessus, grâce à cette méthode de l'A.C., on peut déduire que l'apprenant n'est pas un auditeur passif, mais un acteur social qui participe activement au cours et qui peut donc développer les connaissances et les compétences des autres apprenants du groupe.

De plus, il faut dire aussi que l'A.C n'est pas un travail de groupe. Parce qu'il existe des principes fondamentaux pour la réalisation de travail de groupe coopératif hétérogène formé de 4 ou 6 personnes :

² D'origine latine et actuelle devise de la Suisse, l'expression a été popularisée par les Trois Mousquetaires d'Alexandre Dumas. Elle met en valeur la vertu de solidarité pour renforcer les liens d'une équipe, qui ne fait ainsi qu'un. <http://www.linternaute.fr/> page consultée le 07/08/2020.

- l'interdépendance positive ;
- l'interaction en face-à-face ;
- la responsabilité individuelle ;
- les habiletés sociales ;
- l'évaluation (Johnson et Johnson, 1994, cité par Yilmaz, 2016 : 474).

Pour la réalisation d'une tâche donnée au sein du groupe coopératif, chaque individu doit assumer sa propre responsabilité, et tous les membres de ce groupe doivent être liés autour d'un objectif commun, c'est-à-dire qu'ils doivent être responsables de l'apprentissage de chacun. Ainsi, ceux-ci peuvent s'échanger des informations dans un environnement d'interaction en présentiel, favorisant ainsi la collaboration pour l'élaboration d'un produit commun. En conséquence, dans un tel milieu communicatif ainsi qu'interactionnel, où l'enseignant est le guide alors que des étudiants sont actifs dans le groupe coopératif, les compétences sociales et communicatives des apprenants seraient développées. Kanmaz (2007 : 276) précise que « la compétence en expression orale qui est un des aspects de l'acquisition d'une langue étrangère, ne s'acquiert que par l'interaction verbale ».

Par ailleurs, lorsque nous avons fait un aperçu historique sur l'A.C, nous avons constaté qu'il existe de nombreuses techniques liées à cette méthode :

1. *Équipes étudiantes - Divisions de rendement*
2. *Apprendre Ensemble*
3. *Contradiction Académique*
4. *Recherche De Groupe*
5. *Scie Sauteuse (Jigsaw)*
6. *Coopération-Coopération (Co Op – Co Op)*
7. *Lecture Coopérative et Composition*
8. *Demandons Ensemble et Apprenons Ensemble (Çınar Yağcı, 2018 : 47-49)*

Ces techniques sont mises en œuvre en fonction de la dynamique de la classe, c'est-à-dire en prenant en compte les caractéristiques et les besoins spécifiques des membres du groupe, tels que l'expression écrite et orale ou encore la compréhension écrite et orale. Dans le cadre de cette recherche, une technique d'apprentissage intitulée « Écoutez-vous, comprenez ensemble », intégrant les principes fondamentaux de l'A.C., a été conçue pour améliorer les compétences en compréhension et en expression orales. Par ailleurs, son impact sur le développement des compétences orales des futurs enseignants de FLE a été analysé.

Les travaux de recherche indiquent que les méthodes traditionnelles peuvent garantir un transfert efficace des connaissances, cependant, elles ne favorisent pas de manière adéquate la participation active et la motivation des étudiants (Sugano, Mamolo, 2021). Il a été observé que les approches d'apprentissage innovantes ou coopératives, qui favorisent une plus grande interaction et des opportunités d'apprentissage pratique pour les étudiants, améliorent les résultats académiques ainsi que l'engagement par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles (Baş, Kivilcim, 2021). Toutefois, les approches traditionnelles, en mettant principalement l'accent sur une interaction limitée entre l'enseignant et l'apprenant, se révèlent inadéquates pour répondre efficacement à ces exigences. De plus, les recherches antérieures ont principalement exploré les dimensions théoriques de l'apprentissage oral sans proposer de solutions méthodologiques concrètes adaptées aux contextes où la langue cible est peu pratiquée (Özçelik, 2008 ; Nacar Logie, 2013). Par conséquent, il existe un besoin évident de méthodes pédagogiques innovantes et efficaces qui favorisent une interaction active entre les apprenants eux-mêmes.

Contrairement aux approches pédagogiques traditionnelles centrées principalement sur l'interaction enseignant-étudiant, cette recherche se distingue par l'introduction d'une technique pédagogique novatrice intitulée « Écouter seul, comprendre ensemble », spécifiquement développée pour améliorer les compétences orales en FLE dans des contextes où la langue cible n'est pas pratiquée quotidiennement. Contrairement aux approches traditionnelles, souvent axées sur une interaction limitée entre l'enseignant et les apprenants, cette méthode s'appuie sur les principes fondamentaux de l'A.C., notamment

l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et l'interaction en face-à-face (Johnson *et al.*, 1994).

L'innovation de cette technique réside dans son approche hybride combinant l'écoute individuelle et la co-construction des savoirs linguistiques au sein de groupes hétérogènes d'apprenants. Cette dynamique permet non seulement de renforcer l'acquisition des compétences de compréhension et de production orale, mais également de favoriser une mémorisation durable des structures linguistiques grâce à des pratiques interactives et répétées. En outre, cette méthode réduit l'anxiété linguistique en offrant un cadre de l'A.C., où les apprenants peuvent corriger leurs erreurs de manière collective tout en consolidant leur confiance en eux.

Dans le cadre de cette recherche, la technique a été rigoureusement testée à travers une méthodologie expérimentale opposant un groupe témoin, utilisant des techniques pédagogiques traditionnelles, à un groupe expérimental appliquant la méthode coopérative. Les résultats révèlent une amélioration statistiquement significative des compétences orales dans le groupe expérimental, confirmant ainsi l'efficacité de cette approche innovante. Par ailleurs, cette recherche met en lumière des dimensions sous-explorées dans la littérature actuelle, telles que l'impact de l'interaction étudiante sur la rétention des connaissances et la motivation à long terme dans l'apprentissage des langues étrangères.

En définitive, cette recherche contribue à enrichir le champ de la didactique du FLE en proposant une solution méthodologique transférable et adaptable à divers contextes éducatifs. Elle illustre le potentiel transformateur de l'A.C. dans l'acquisition des compétences linguistiques et offre une perspective renouvelée pour relever les défis persistants liés à l'enseignement de l'oral.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- 1) Comment une communication/interaction efficace parmi les étudiants se déroule-t-elle en classe de langue ?
- 2) Y a-t-il une différence significative dans l'acquisition de la compétence de l'oral entre le groupe expérimental dans lequel la méthode coopérative est appliquée et le groupe témoin ?

2. Le cadre méthodologique

Dans cette partie, ont été abordés le modèle de la recherche, l'univers de la recherche (la constitution des groupes expérimentaux et témoins), les outils de collecte de données et l'analyse des données.

2.1. Le modèle de la recherche

Pour que des futurs enseignants de FLE acquièrent la compétence de l'oral en classe de langue, une technique d'apprentissage « Écouter seul, comprendre ensemble » a été développée. Nous avons donc visé à ce que les étudiants acquièrent des compétences de discours oral en français en améliorant leurs compétences d'écoute et de compréhension. Dans ce cadre, la mise en œuvre de cette technique d'apprentissage suit les étapes décrites ci-dessous.

1. Tout d'abord, une atmosphère motivante est instaurée en présentant aux étudiants les principes et les objectifs de l'A.C.
2. Formation des groupes : des groupes hétérogènes composés de 3 à 6 membres sont constitués en tenant compte du nombre total d'étudiants dans la classe, ainsi que de leur genre et de leur niveau de réussite scolaire.
3. Ensuite, les étudiants s'installent individuellement à des sièges répartis dans la classe.
4. Avant la projection vidéo individuelle : il est clairement indiqué que les étudiants doivent écrire ce qu'ils ont entendu dans la vidéo.
5. La projection vidéo individuelle : la vidéo est diffusée deux fois ;
6. Après la projection vidéo individuelle : avec les notes qu'ils prennent sur la vidéo, les étudiants retournent à leurs groupes précédemment faits ;
7. Travail en groupe coopératif : 15 minutes sont accordées aux étudiants. Chaque étudiant du groupe partage ses notes avec les membres du groupe et explique pourquoi il a écrit de cette façon.
8. Avant la projection vidéo avec le groupe coopératif : ils sont informés que la même vidéo sera à nouveau visionnée. De plus, cette fois, ils ont demandé à écrire ensemble en échangeant leurs idées sur ce qu'ils avaient entendu dans la vidéo.
9. La vidéo est visionnée deux fois.

10. Après la projection vidéo avec le groupe coopératif : l'enseignant donne aux élèves 20 minutes. Pendant ce temps, tout d'abord, les membres du groupe coopératif font la transcription de la vidéo qu'ils ont regardée. Puis, l'enseignant distribue la transcription de la vidéo aux groupes. Ensuite, il leur demande de comparer leur propre transcription avec l'originale.

2.2. L'univers de la recherche

L'univers de cette recherche est constitué de futurs enseignants³ inscrits en classe préparatoire de français à l'École Supérieure de Langues Étrangères de l'Université d'Istanbul. La recherche inclut 37 étudiants ayant participé durant le premier semestre de l'année académique 2016-2017 et le deuxième semestre de l'année académique 2017-2018. Parmi eux, 14 ont été intégrés au groupe expérimental et 23 au groupe témoin.

2.2.1. La constitution des groupes expérimentaux et témoins

Dans la classe A2D4, le chercheur a dispensé le cours de communication verbale en appliquant une méthode traditionnelle. Dans ce cadre, l'enseignant a simplement montré la vidéo aux apprenants, sans encourager la coopération entre pairs. Chaque étudiant a travaillé de manière individuelle, cherchant à interpréter et à comprendre seul le contenu de la vidéo. Autrement dit, la méthode traditionnelle, caractérisée par une interaction principalement centrée sur la relation enseignant-apprenant, a été mise en œuvre.

En revanche, dans la classe A2D3, correspondant au groupe expérimental, un environnement motivant a été créé dès le début du cours. Les apprenants ont reçu des informations sur la méthode coopérative, ainsi que des explications sur son application au cours. L'enseignement a ensuite été structuré selon la technique d'apprentissage coopératif intitulée « Écouter seul, comprendre ensemble », favorisant une interaction accrue entre les étudiants.

2.3. Les outils de collecte de données

Sept vidéos issues du site Internet de TV5Monde⁴ ont été étudiées dans les classes expérimentales et témoins : *Destination Milan*, *Les Pièces du*

³ Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

⁴ <https://apprendre.tv5monde.com/>

Logement, Le lycée, c'est fini, Bien sûr..., La virée à Panama, Superstitions et Circulez, y'a tout voir. Les quatre premières vidéos ont été utilisées durant le semestre d'automne 2016-2017. Une fois les cours terminés et après un intervalle de trois semaines, le chercheur a sélectionné l'une de ces vidéos au hasard et a conçu un test de rétention comprenant vingt questions à remplir. Les apprenants ont alors complété les lacunes du test en notant ce qu'ils avaient entendu en visionnant la vidéo sélectionnée.

Les trois dernières vidéos ont été utilisées au semestre du printemps 2017-2018. Le processus de questionnement et d'évaluation appliqué au semestre d'automne 2016-2017 a été reproduit de manière identique pour le semestre de printemps 2017-2018. Les productions écrites réalisées par les apprenants au cours des différentes activités pédagogiques ont été considérées comme des données collectées à travers l'observation.

2.4. L'analyse des données

Dans cette recherche, une méthode expérimentale a été appliquée. Comme l'explique Karasar (2002), « la méthode expérimentale est un modèle de recherche permettant au chercheur de produire les données nécessaires sous son contrôle afin d'identifier les relations de cause à effet ». Pour l'évaluation des tests de rétention comportant vingt questions, un score de réussite a été calculé pour chaque élève, chaque réponse correcte étant notée sur 5 points. Ainsi, les scores de réussite obtenus sur cette échelle varient de 0 à 100.

Les données recueillies à partir de ces échelles ont été enregistrées et analysées à l'aide du logiciel SPSS 24.0. Les groupes ont ensuite été comparés à l'aide du test U de Mann-Whitney, utilisé pour l'analyse des groupes indépendants.

3. Les résultats

Dans ce travail, l'impact de la méthode de l'A.C. sur l'acquisition des compétences en expression orale des futurs enseignants de français a été étudié. De plus, une tentative a été faite pour évaluer la durabilité des compétences en expression orale acquises grâce à la technique d'enseignement coopératif « Écouter seul, comprendre ensemble ». À cette

fin, l'acquisition des compétences en expression orale a été analysée en comparant les différences de scores aux tests de rétention entre les groupes expérimental et témoin.

3.1.1. Les résultats concernant les scores des tests de rétention des étudiants des groupes témoins et expérimentaux du premier semestre de l'année académique 2016-2017

Le tableau 1 présente les résultats du test U de Mann-Whitney concernant le test de rétention des étudiants des groupes expérimental et témoin pour le premier semestre de l'année académique 2016-2017.

Groupe			Moyenne arithmétique	Écart type	Différence en moyenne	Moyenne des rangs	U	p
permanence	expérimental	8	86,25	6,409	20,50	164	0,000	0,000(*)

Tableau 1. Résultats de Mann-Whitney U des tests de rétention des étudiants dans les groupes témoin et expérimental du premier semestre de l'année académique 2016-2017. (*) La valeur p était inférieure à 0,05 et il y avait une différence entre les groupes.

Les résultats du tableau 1 montrent une différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et témoin ($U = 0,00$, $p = 0,00$), mettant en évidence l'efficacité de la méthode d'apprentissage coopératif dans l'acquisition des compétences orales en FLE. Les résultats de la recherche révèlent une différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et témoin, mettant en évidence l'efficacité de l'AC dans le développement des compétences orales en FLE. Sur la base de ces données, il apparaît que la formation de petits groupes hétérogènes dans le groupe expérimental, combinée à la diversité des apprenants, s'est avérée significativement efficace pour établir un environnement de communication interactif dans la classe de langue étrangère. En d'autres termes, cette méthode a permis d'accroître de manière substantielle l'interaction entre les étudiants, contribuant ainsi à une amélioration notable de leurs performances académiques.

La moyenne arithmétique plus élevée du groupe expérimental ($M = 86,25$) par rapport au groupe témoin ($M = 42,19$) reflète une supériorité marquée dans les performances des apprenants ayant bénéficié

de l'approche coopérative. Cette amélioration peut être attribuée à la dynamique coopérative instaurée par cette méthode, favorisant une compréhension approfondie et une utilisation active des compétences orales. Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR), cette interaction est essentielle dans les activités langagières, où « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (CECR, 60 : 2000).

Par ailleurs, l'écart-type du groupe expérimental ($SD = 6,409$), nettement inférieur à celui du groupe témoin ($SD = 23,592$), témoigne d'une plus grande homogénéité des résultats au sein du groupe expérimental.

Cette homogénéité traduit l'efficacité de l'A.C. dans la réduction des disparités entre les apprenants, renforçant une progression harmonieuse au sein du groupe. De plus, l'utilisation répétée des concepts de la langue cible dans un cadre interactif a contribué à une mémorisation durable, comme le montre la capacité accrue des apprenants à retenir les notions enseignées sur une période prolongée.

Ces résultats soulignent également que la méthode d'apprentissage coopératif ne se limite pas à une simple amélioration des résultats académiques, mais qu'elle contribue à établir une dynamique d'apprentissage inclusive et coopérative. En encourageant la participation active des apprenants et en favorisant une interaction continue, cette méthode permet une assimilation plus efficace des notions linguistiques tout en consolidant les acquis à long terme.

En conclusion, l'A.C. s'avère être une stratégie pédagogique efficace et adaptée pour l'enseignement des compétences orales en FLE. En intégrant des interactions significatives et des répétitions constructives, cette méthode offre un cadre propice à l'acquisition durable des compétences langagières, tout en répondant aux besoins des apprenants dans des contextes éducatifs variés.

3.1.2. Les résultats concernant les scores des tests de rétention des étudiants des groupes témoins et expérimentaux du semestre de printemps

Le tableau 2 présente les résultats du test U de Mann-Whitney concernant le test de rétention des étudiants des groupes expérimental et témoin pour le deuxième semestre de l'année académique 2017-2018.

	Groupe	N	Moyenne arithmétique	Écart type	Différence en moyenne	Moyenne des rangs	U	p
permanence	expérimental	6	65	8,944	9,83	59	4	0,014(*)
	Témoin	7	35	20,207	4,57	32		

Tableau 2. Résultats de Mann-Whitney U des tests de rétention des étudiants dans les groupes témoin et expérimental du deuxième semestre de l'année académique 2017-2018. (*) La valeur p était inférieure à 0,05 et il y avait une différence entre les groupes.

Les résultats présentés dans le Tableau 2, issus du test de Mann-Whitney U, indiquent une différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et témoin pour le semestre de printemps ($U = 4$, $p = 0,014$). Ces résultats confirment l'efficacité de la méthode A.C. dans l'acquisition des compétences orales en FLE. Une analyse approfondie des moyennes et des écarts-types permet de mieux interpréter les implications pédagogiques de ces données.

La moyenne arithmétique obtenue par le groupe expérimental ($M = 65$) dépasse significativement celle du groupe témoin ($M = 35$). Cette différence reflète l'impact positif de la méthode A.C. sur les performances des apprenants, en particulier dans leur capacité à retenir et à mobiliser les compétences linguistiques développées. Contrairement au groupe témoin, où les apprenants travaillent de manière plus isolée, les apprenants du groupe expérimental ont bénéficié d'une interaction active et structurée avec leurs pairs, ce qui a renforcé leur apprentissage.

L'écart-type dans le groupe expérimental ($SD = 8,944$) est nettement inférieur à celui observé dans le groupe témoin ($SD = 20,207$). Ce faible écart dans le groupe expérimental témoigne d'une homogénéité accrue des performances, suggérant que la méthode A.C. a non seulement permis

d'améliorer les résultats globaux, mais aussi de réduire les disparités entre les apprenants. Cette homogénéité peut être attribuée à la dynamique coopérative instaurée par cette méthode, où chaque apprenant contribue activement à la co-construction des savoirs. En revanche, l'écart-type élevé dans le groupe témoin reflète une variabilité importante des résultats, probablement due à l'absence d'interaction et de soutien mutuel entre les apprenants.

La moyenne des rangs obtenue (9,83 pour le groupe expérimental contre 4,57 pour le groupe témoin) souligne également la supériorité des résultats du groupe expérimental. Cette différence suggère que la méthode A.C. a favorisé une progression plus équilibrée et efficace des apprenants en facilitant la répétition et la consolidation des notions linguistiques dans un cadre interactif.

Ces résultats démontrent également que l'interaction étroite entre pairs, caractéristique centrale de la méthode AC, a permis de renforcer la compréhension et la mémorisation des compétences orales. La pratique répétée et le partage des connaissances au sein du groupe expérimental ont contribué à une assimilation durable des notions enseignées, contrairement au groupe témoin, où les performances sont davantage influencées par des facteurs individuels.

En conclusion, l'analyse des données du Tableau 2 confirme que la méthode d'apprentissage coopératif est une stratégie pédagogique efficace pour le développement des compétences orales en FLE. Les résultats montrent que cette méthode réduit les écarts de performance, favorise l'équité entre les apprenants et optimise les processus d'apprentissage par une approche coopérative. Ces éléments en font un outil précieux dans des contextes éducatifs où la communication et l'interaction jouent un rôle essentiel dans l'acquisition des compétences linguistiques.

3.2.1. Comparaison de l'activité de compréhension orale des élèves des groupes témoins et expérimentaux du semestre d'automne

Il convient tout d'abord de rappeler que l'acquisition des compétences de compréhension orale constitue une étape essentielle pour le développement des compétences de production orale. En effet, dans le processus d'acquisition du langage, un enfant écoute son environnement

jusqu'à l'âge de 2 ans, puis passe progressivement des structures à mot unique à des constructions syntaxiques complexes. Selon Oubejja (2013), qui s'appuie sur les travaux de Noam Chomsky, « le stade syntaxique (de 2 à 5 ans) est la période où la syntaxe se développe. L'enfant acquiert la syntaxe en analysant la régularité des structures qu'il entend, et non par imitation, règles explicites ou répétition ». Par conséquent, pour maîtriser les compétences de discours verbal en français, il est crucial que les futurs enseignants comprennent les corpus linguistiques du français parlé et réutilisent fréquemment ces structures au sein de groupes coopératifs en classe de langue. À cette fin, les productions écrites des étudiants ont été utilisées comme outil d'observation pour collecter des données pertinentes.

En premier lieu, il serait approprié de partager l'extrait du corpus traité avec les futurs enseignants :

« **Bien sûr...**

Simon Le Tallec

- Je suis gros. Je dois faire du sport. L'été prochain, je ferai de la voile. La mer n'est pas loin...

Si j'arrête de manger... je maigrirai.

Françoise Le Tallec

- Si tu me fais un café maintenant, je t'aimerai pour la vie.

Simon Le Tallec

- À partir d'aujourd'hui, je ne mangerai plus au restaurant le midi. En plus, j'économiserai de l'argent et avec cet argent, je m'achèterai un petit bateau.

Françoise Le Tallec

- Bien sûr... Tu veux une brioche ?

Simon Le Tallec

- Cet été, si on peut, on jouera au tennis. Toi aussi ça te ferait du bien un peu d'exercice. Ou alors, l'année prochaine, j'arrêterai de travailler une heure plus tôt chaque jour. Je m'inscrirai dans une association de quartier.

Françoise Le Tallec

- Une association de quoi ?

Simon Le Tallec

- De quartier !

Francoise Le Tallec

- Pour quoi faire ?

Simon Le Tallec

- Ben, pour aider les jeunes par exemple.

Francoise Le Tallec

- Aider les jeunes, ça fait maigrir ?

Simon Le Tallec

- On rencontrera les gens du quartier et les jeunes viendront faire leurs devoirs à la maison...

Francoise Le Tallec

- Et un régime... ? Un régime sans brioche ? »

En deuxième lieu, les données écrites de l'activité de compréhension orale de deux étudiants sélectionnés au hasard dans le groupe témoin et d'un groupe coopératif dans le groupe expérimental ont été comparées.

Les résultats obtenus dans cette recherche confirment l'efficacité de l'A.C. comme méthode pédagogique innovante pour le développement des compétences linguistiques. Contrairement aux productions du groupe témoin, se limitant principalement à une juxtaposition de mots isolés, les productions du groupe expérimental travaillant avec l'approche coopérative révèlent des énoncés riches, intégrés dans des structures syntaxiques proches de la langue parlée. Cette observation corrobore les recherches antérieures indiquant que l'A.C. favorise des interactions significatives, réduit l'anxiété linguistique et stimule la confiance en soi et la motivation, ce qui conduit à une amélioration notable des compétences en production et en interaction orales (Limonès-Borbor, 2023).

De plus, l'A.C. ne se contente pas d'améliorer les compétences orales : elle s'avère également efficace pour le renforcement de la précision

grammaticale et l'acquisition du vocabulaire, surpassant ainsi les approches d'apprentissage individuelles (Elabdali, 2021). En encourageant les apprenants à partager et restructurer l'information, comme l'ont souligné Johnson et al. (1998), « les apprenants coopératifs répètent et restructurent l'information afin de la garder en mémoire et de l'incorporer dans leurs structures cognitives existantes » (p. 29). Ce processus renforce l'intégration cognitive et verbale, comme en témoigne la qualité des productions, qui montrent des mots et des énoncés longs, liés et significatifs, reconstruits au sein du groupe.

En outre, L'A.C. s'inscrit de manière significative dans le développement des compétences en compréhension et production écrites, en mobilisant des processus cognitifs de haut niveau tels que la pensée critique et l'analyse textuelle (Puzio, Colby, 2013). Ces effets sont particulièrement notables dans des contextes éducatifs valorisant l'interaction sociale et la collaboration, notamment chez les jeunes apprenants, pour lesquels les résultats s'avèrent encore plus probants (Kyndt *et al.*, 2013). De surcroît, cette approche dépasse les méthodes pédagogiques traditionnelles en matière de réussite académique, de développement des compétences sociales et de rétention des apprentissages (Herreid, 1998).

Par ailleurs, comparée aux méthodes classiques axées sur l'interaction enseignant-apprenant, la méthode coopérative favorise une dynamique d'interaction entre pairs. Cette modalité interactive contribue non seulement à l'amélioration des performances des apprenants, mais également à une meilleure compréhension mutuelle et à une réduction des écarts de niveaux au sein des groupes expérimentaux. Par exemple, un apprenant a pu corriger une erreur syntaxique d'un pair, démontrant ainsi le potentiel de l'A.C. à stimuler l'autonomie et la réflexion critique des participants.

Ces constats soulignent l'importance de l'intégration de l'A.C. dans les pratiques pédagogiques contemporaines. Non seulement cette méthode permet-elle de renforcer les compétences linguistiques globales des apprenants, mais elle favorise également une co-construction des savoirs par le biais d'interactions coopératives. Ainsi, elle constitue une base solide pour un apprentissage durable et significatif, répondant aux exigences d'une

éducation inclusive et orientée vers le développement des compétences du XXI^e siècle.

3.2.2. Comparaison de l'activité de compréhension orale des élèves des groupes témoins et expérimentaux du semestre de printemps

Comme pour le semestre d'automne, au semestre de printemps, les données écrites issues de l'activité de compréhension orale de deux étudiants sélectionnés aléatoirement dans le groupe témoin et du groupe coopératif du groupe expérimental ont été comparées. Les résultats obtenus montrent des similitudes avec ceux du semestre d'automne. En effet, les productions individuelles des étudiants du groupe témoin se limitent principalement à des mots isolés ou des groupes de mots, tandis que celles des étudiants du groupe coopératif se distinguent par des énoncés intégrant des structures syntaxiques propres au discours oral en français. Ces observations sont illustrées dans les exemples de corpus présentés ci-dessous, suivis d'un extrait du corpus analysé avec les étudiants.

« Superstitions

Voix hors champ

Aujourd'hui, hommage aux paraskevidékatriaphobes, les angoissés du vendredi 13. Selon une étude, 41 % des Français se déclarent superstitieux. Pour en savoir plus sur ces croyances populaires et leurs origines, nous sommes allés interroger Éloïse Mozzani.

Dans la plupart des hôtels et des avions, le chiffre 13 est banni.

Historienne

Ça c'est vrai. Dans la quasi-totalité des compagnies aériennes, il n'y a pas de rangée 13 et il n'y a pas de fauteuil 13. C'est une référence religieuse qui rappelle le repas de la Cène, Jésus et les douze apôtres, treize à table, qui précède la trahison de Judas et la mort du Christ.

Voix hors champ

On peut cultiver des trèfles à quatre feuilles.

Historienne

Alors non : le trèfle à quatre feuilles, c'est une mutation génétique, c'est un cas sur dix mille. On ne peut pas le cultiver. Chez certains fleuristes, on trouve maintenant des soi-disant trèfles à quatre feuilles porte-bonheur, qui sont en fait de l'oxalis, qui n'a rien d'un trèfle à quatre feuilles. Quand on trouve un trèfle à quatre feuilles, c'est signe de

mariage dans l'année ; cinq feuilles, c'est très bon pour le jeu ; six feuilles, alors là c'est bon pour tout.

Voix hors champ

Désormais, si vous êtes superstitieux, vous savez que : le chiffre 13 est banni de la plupart des hôtels et des avions. On ne prononce pas le mot « lapin » sur un bateau. Poser son pain à l'envers porte malheur. On ne peut pas cultiver de trèfle à quatre feuilles. Maintenant, vous savez tout ou presque sur les superstitions ».

Comme observé au cours du semestre d'automne, les données écrites recueillies durant le semestre de printemps révèlent des différences notables entre les productions des groupes témoin et expérimental. Les corpus individuels produits par deux étudiants sélectionnés au hasard dans le groupe témoin se caractérisent par des mots isolés ou des groupes nominaux déconnectés, dépourvus de cohérence syntaxique. En revanche, les corpus issus du groupe expérimental, élaborés dans un cadre coopératif, présentent des énoncés complexes et bien structurés, témoignant d'une maîtrise avancée des normes syntaxiques du discours oral français.

Ces résultats confirment que l'A.C. favorise une appropriation plus approfondie des compétences orales en facilitant l'interaction et la co-construction des savoirs entre les apprenants. Par exemple, dans le corpus collectif du groupe expérimental, des phrases telles que « Désormais, si vous êtes superstitieux, vous savez que : le chiffre 13 est banni de la plupart des hôtels et des avions » démontrent une capacité à structurer les informations entendues et à les retranscrire sous forme d'un discours fluide et cohérent. À l'inverse, les corpus individuels du groupe témoin se limitent à des mots tels que « avion », « treize », « l'hôtel », « superstition », reflétant une compréhension fragmentaire et une utilisation limitée du lexique. Ainsi, les corpus produits par le groupe témoin, où l'interaction entre étudiants n'est pas constante, reflètent une production limitée à la performance individuelle de chaque apprenant, proportionnelle à leur niveau scolaire. En revanche, dans le groupe expérimental, les étudiants ont démontré une capacité à construire des phrases adaptées aux compétences du discours oral en français. En s'appuyant sur les mots entendus dans la vidéo visionnée, les membres du groupe coopératif ont collaboré pour interpréter et discuter de la position des mots dans les phrases, échangeant ainsi informations et idées. Ce processus interactif a permis une construction

collective, favorisant des productions plus riches et conformes aux normes du discours oral en français.

Ces observations s'alignent avec les travaux de Duxbury et Tsai (2010), qui ont montré que l'A.C. réduit l'anxiété linguistique tout en augmentant la motivation des apprenants grâce à une interaction active entre pairs. De plus, Batdı (2013) a démontré que cette méthode renforce l'autonomie et la confiance en soi des apprenants, tout en améliorant leurs compétences linguistiques globales. Toutefois, contrairement à ces recherches qui se concentrent principalement sur les compétences écrites ou la réduction de l'anxiété, la présente recherche apporte une contribution novatrice en examinant spécifiquement l'impact de l'A.C. sur les compétences orales.

Les différences observées entre les groupes témoignent de l'importance de l'interaction dans le processus d'apprentissage. Dans le groupe expérimental, les apprenants ont participé activement à des discussions sur les choix lexicaux et syntaxiques, ce qui a permis une production collective d'énoncés syntaxiquement cohérents et sémantiquement riches. Par exemple, un membre du groupe a proposé d'ajouter une clause explicative à une phrase, et les autres membres ont collaboré pour structurer cette proposition en respectant les règles syntaxiques. En revanche, l'absence d'interaction entre pairs dans le groupe témoin a conduit à des productions individuelles limitées à des éléments lexicaux mémorisés.

Ces résultats rejoignent également les conclusions de Siciliano (2001), qui a démontré que l'interaction entre pairs dans un cadre coopératif favorise la rétention à long terme des apprentissages. La répétition des concepts linguistiques dans un environnement interactif semble jouer un rôle clé dans la consolidation des compétences, comme en témoigne la supériorité des productions syntaxiques du groupe expérimental.

En conclusion, les résultats obtenus au semestre de printemps renforcent l'idée que l'A.C. est une méthode pédagogique efficace pour développer les compétences orales en FLE. En favorisant une interaction continue et une co-construction des savoirs, cette approche dépasse les limites des méthodes traditionnelles, offrant ainsi un cadre d'apprentissage inclusif et stimulant, capable de répondre aux besoins variés des apprenants et d'améliorer durablement leurs performances linguistiques.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'examiner l'impact de la méthode d'apprentissage coopératif (A.C.) sur le développement des compétences orales des futurs enseignants non natifs de FLE. La méthode coopérative, qui repose sur la collaboration entre des membres hétérogènes travaillant ensemble pour atteindre un objectif commun, est définie comme « une méthode permettant aux apprenants de travailler en petits groupes afin de maximiser leur propre apprentissage et celui des autres » (Smith, 2005, cité par Barkley, Cross et Major, 1996). Dans ce cadre, une technique d'apprentissage intitulée « Écouter seul, comprendre ensemble » a été élaborée et mise en œuvre. Cette technique, intégrant les principes de la méthode coopérative, visait à renforcer les compétences d'écoute et de compréhension des étudiants afin de favoriser l'acquisition des compétences de discours oral en français. Les résultats de cette recherche peuvent être analysés sous deux grandes rubriques, qui seront détaillées ci-après :

1. Les résultats des tests de rétention des étudiants des groupes témoins et expérimentaux pour les semestres d'automne et de printemps révèlent des différences significatives. Dans le groupe expérimental, le chercheur a mis en œuvre la méthode d'apprentissage coopératif, favorisant une interaction active entre les étudiants. En revanche, dans le groupe témoin, l'enseignement s'est appuyé sur une méthode traditionnelle, mettant davantage l'accent sur la communication entre l'enseignant et les élèves, sans coopération entre pairs. Trois semaines après la fin complète des cours, un test de rétention a été administré pour évaluer l'acquisition des informations apprises. Pour ce faire, une des vidéos visionnées pendant les cours a été sélectionnée aléatoirement, et des questions à trous ont été préparées en lien avec cette vidéo. Les apprenants ont complété le test en regardant la vidéo sélectionnée et en écrivant les informations manquantes dans les lacunes du test. Les résultats du test ont été analysés à l'aide du test statistique Mann-Whitney U, révélant une différence significative à un niveau de confiance de 95 % entre les scores des deux groupes [(U = 0,00, p = 0,00), (U = 4, p = 0,014)]. Ces résultats montrent que les apprenants du groupe expérimental, ayant suivi la méthode d'apprentissage coopératif, ont non seulement mieux retenu les informations apprises, mais ont

également obtenu de meilleures performances en expression orale en français par rapport au groupe témoin.

2. Comparaison de l'activité de compréhension orale des étudiants des groupes témoins et expérimentaux durant les semestres d'automne et de printemps : Dans les deux périodes, les productions écrites issues des activités de compréhension orale ont été comparées entre deux étudiants choisis aléatoirement dans le groupe témoin et l'ensemble des membres d'un groupe coopératif du groupe expérimental. Les résultats révèlent que les corpus produits individuellement dans le groupe témoin se limitaient principalement à des mots isolés. En revanche, les corpus réalisés dans le groupe expérimental, où la technique d'apprentissage coopératif était appliquée, contenaient des énoncés reflétant la syntaxe de la langue parlée. Ces observations mettent en évidence l'importance d'une communication et d'une interaction efficaces entre les membres des groupes coopératifs dans l'acquisition du discours oral en français. Le chercheur a constaté que, grâce à l'entraide au sein du groupe expérimental, les apprenants étaient capables de former des énoncés plus longs et plus significatifs, démontrant une meilleure appropriation des structures linguistiques.

Les résultats de la recherche sont en accord avec une large littérature soutenant l'efficacité de l'A.C. Johnson et al., (2000) ont souligné que l'A.C. améliore de manière significative la réussite académique des étudiants par rapport à l'apprentissage individuel, tout en favorisant un traitement plus approfondi des informations. Dans cette recherche, le fait que le groupe expérimental ayant adopté l'A.C. obtienne de meilleurs résultats que le groupe témoin ayant suivi une méthode traditionnelle confirme ces conclusions. En outre, il a été démontré que l'A.C. ne se limite pas à améliorer les performances académiques : il favorise également l'interaction entre les élèves, renforce leur motivation et assure une meilleure rétention des connaissances. À cet égard, Duxbury et Tsai (2010) ont mis en avant que cette méthode réduit l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères, développe des attitudes positives envers cet apprentissage et offre un environnement propice à l'amélioration des compétences linguistiques.

De plus, l'impact de l'A.C. sur la motivation et la satisfaction en classe a été largement étudié. Yeo (2022) a démontré que cette approche avait un

effet significatif sur la motivation, la satisfaction des élèves et leur réussite académique dans les cours de lecture en anglais, encourageant une participation active des apprenants au processus d'apprentissage. De manière similaire, Mendo-Lázaro et ses collaborateurs (2022) ont observé que les méthodes coopératives renforçaient la motivation et l'engagement des étudiants universitaires dans leurs cours. Namaziandost et ses collègues (2019) ont également noté que cette méthode augmentait particulièrement la motivation intrinsèque des apprenants dans le cadre de l'apprentissage d'une deuxième langue, tout en stimulant leur implication active dans le processus éducatif. À travers une intensification des interactions sociales entre les étudiants, l'A.C. crée un environnement d'apprentissage plus efficace, et cet effet a été constaté à tous les niveaux d'enseignement, de l'école primaire à l'université (Hortigüela Alcalá *et al.*, 2019 ; Loes, 2022).

En outre, l'A.C. favorise la rétention des connaissances sur le long terme et stimule un apprentissage plus concret et participatif. Siciliano (2001) a souligné l'effet positif de cette approche sur la mémoire à long terme, expliquant que la répétition et la consolidation des connaissances dans un environnement où les élèves interagissent les uns avec les autres permettent de retenir les informations plus durablement. Les résultats de cette recherche corroborent cette théorie, puisque les étudiants du groupe expérimental ayant adopté l'A.C. ont obtenu de meilleurs scores que ceux du groupe témoin lors des tests réalisés trois semaines après l'intervention. De même, García-Almeida et Cabrera-Nuez (2020) ont mis en évidence les bénéfices significatifs des techniques coopératives pour la rétention des connaissances dans le contexte de l'apprentissage des langues.

Par ailleurs, l'A.C. s'est révélé efficace pour développer les compétences orales des étudiants et favoriser leur participation active. Kanmaz (2007) a souligné l'importance des interactions entre pairs pour améliorer les compétences d'expression orale en langue étrangère, affirmant que l'A.C. offrait aux élèves l'opportunité de communiquer avec leurs camarades, de corriger leurs erreurs et de pratiquer leurs compétences linguistiques. De même, Annal et al. (2023) ont démontré que cette méthode soutenait la confiance des élèves dans le processus de production linguistique en leur permettant de s'exercer davantage à l'oral. Les méthodes de l'A.C. se sont

révélées plus efficaces que d'autres approches pédagogiques, en particulier dans le développement des compétences linguistiques. Il a été souligné que cette efficacité est particulièrement marquée dans l'amélioration des compétences orales (Kyndt *et al.*, 2013). En revanche, les méthodes d'enseignement traditionnelles, souvent centrées sur la relation enseignant-élève et limitant les interactions entre élèves, sont régulièrement jugées insuffisantes pour développer les compétences linguistiques, comme le souligne la littérature (Gömleksiz, Özkaya, 2012). Les performances plus faibles des étudiants du groupe témoin dans cette recherche reflètent également cette réalité.

En conclusion, les résultats de cette recherche s'alignent étroitement sur les recherches existantes démontrant l'efficacité de l'A.C. dans le développement des compétences orales en langue étrangère et la rétention des connaissances. Cette méthode va au-delà de l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants en favorisant un processus d'apprentissage interactif, participatif et enrichissant. En stimulant la participation active des étudiants, elle accroît l'efficacité des activités éducatives et encourage une implication plus soutenue dans leur propre apprentissage. Par ailleurs, l'A.C. se distingue comme une approche polyvalente qui, tout en améliorant les performances académiques, contribue à créer un environnement éducatif, coopératif et durable. À la lumière de ces constats, il est fortement recommandé d'intégrer régulièrement cette méthode dans les cours de langue étrangère, notamment pour le perfectionnement et la consolidation à long terme des compétences orales en français.

Dans cette perspective, il est essentiel de souligner le rôle déterminant des enseignants dans le succès des apprentissages, en particulier dans le cadre de l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Étant donné que les compétences des enseignants ont un impact direct sur la réussite des étudiants (Saraç, 2020), il est crucial de souligner l'importance et la nécessité de développer les compétences orales des enseignants de français. En effet, le français, avec sa structure complexe et ses règles orthographiques particulières et exigeantes, repose sur un système alphabétique qui nécessite une utilisation correcte et efficace tant à l'écrit qu'à l'oral (Ertek, 2019). Dans ce contexte, il est proposé de

collaborer avec l'Institut Français afin de faire aimer la langue aux futurs enseignants de français et de les intégrer dans le monde francophone (Yücelsin-Taş, 2013). En particulier, il est recommandé d'organiser des activités telles que des projections de films, des pièces de théâtre et des séminaires pour encourager l'intégration de la culture française dans leur vie quotidienne. Ces activités culturelles contribuent non seulement à renforcer les compétences linguistiques des futurs enseignants, mais aussi à leur permettre de mieux comprendre le contexte culturel de la langue. Ainsi, les futurs enseignants développeront à la fois leurs compétences linguistiques et leur intérêt pour la culture française.

Par ailleurs, la recherche de l'effet de cette technique sur la compréhension de la lecture et la production d'écritures fera l'objet de nos prochaines recherches. En effet, il est essentiel de comprendre comment l'A.C. peut également améliorer ces autres aspects clés de la maîtrise de la langue. Nos futures recherches s'attacheront à explorer ces dimensions afin de fournir une compréhension plus complète et approfondie de l'impact global de cette méthode d'enseignement.

Néanmoins, cette recherche présente certaines limites qu'il est important de mettre en évidence. En premier lieu, la taille réduite des échantillons restreint la portée ainsi que la généralisation des résultats obtenus. Par la suite, le contexte culturel particulier à la Turquie, marqué par une exposition restreinte à la langue cible dans la vie quotidienne, peut avoir un impact significatif sur les performances des apprenants ainsi que sur leur progression linguistique. Ces éléments soulignent l'importance de réaliser des études comparatives au sein de contextes éducatifs et culturels variés, dans le but d'évaluer la transférabilité des résultats et d'approfondir la compréhension des effets de cette méthode. De plus, bien que cette recherche se concentre sur le développement des compétences orales, il serait judicieux d'explorer l'impact de l'A.C. sur d'autres dimensions fondamentales de l'apprentissage des langues, telles que la compréhension écrite et la production écrite, dans le but de fournir une perspective plus exhaustive de ses apports pédagogiques.

À la lumière des résultats obtenus dans cette recherche, plusieurs pistes de recherche peuvent être envisagées afin d'approfondir l'exploration de l'A.C. dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Bien que

cette recherche se soit concentrée sur le développement des compétences orales, elle pave la voie à des investigations portant sur d'autres dimensions, telles que la compréhension et la production écrites, dans le but de mieux saisir les bénéfices globaux de cette approche. En outre, des recherches comparatives réalisées dans des contextes culturels diversifiés pourraient permettre d'évaluer l'impact du contexte ainsi que de l'exposition à la langue cible sur les résultats obtenus, tout en analysant la transférabilité de cette approche.

Il serait également pertinent d'envisager des recherches longitudinales afin d'analyser la pérennité des effets de l'A.C. sur les compétences linguistiques des apprenants. De plus, l'incorporation d'outils numériques, tels que les plateformes coopératives et les applications d'intelligence artificielle, mérite d'être examinée dans le but d'optimiser l'efficacité de cette approche et d'accroître la motivation des apprenants. Enfin, des recherches consacrées à la formation des enseignants en matière d'apprentissage coopératif pourraient offrir une compréhension approfondie des défis associés à son implantation, tout en permettant d'identifier des stratégies visant à faciliter son intégration. L'impact socio-affectif de cette méthode, en particulier en ce qui concerne l'anxiété, la confiance en soi et la dynamique de groupe, représente également une voie de recherche significative. Ces perspectives ont pour objectif d'enrichir les pratiques pédagogiques et de favoriser une compréhension approfondie des mécanismes qui sous-tendent l'efficacité de l'A.C. dans divers contextes éducatifs.

Bibliographie

Agrawal, R. 2010. *Cooperative learning*. Gyan Publishing House.

Annal, K., *et al.* 2023. "Learning English as a second language through cooperative learning". *International Journal For Multidisciplinary Research*. [En ligne] : <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.6592> [consulté le 20 juillet 2024].

Baran, F. 2010. Arapça öğretiminde kubaşık öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Barkley, E.F. *et al.* 2005. *Collaborative learning techniques*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Basbagi, R., Yılmaz, N. 2015. "Autonomous foreign language learning". *Journal of Languages and Culture*, 6, p. 71-79. [En ligne]: <https://doi.org/10.5897/jlc2015.0338> [consulté le 20 juillet 2024].

Batdı, V. 2013. "İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), p. 158-165.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 20 juillet 2024].

Çınar Yağcı, Ş. 2018. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin Fransızca öğretmen adaylarının sözlü söylem becerilerini edinmelerine etkisi. Mémoire de master, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Cole, M. 2018. "Effectiveness of peer-mediated learning for English language learners: A meta- analysis". *Research Ideas and Outcomes*. [En ligne]: <https://doi.org/10.3897/RIO.4.E29375> [consulté le 20 juillet 2024].

Damayanti, E., et al. 2023. "The effect of cooperative learning on learning motivation: A meta- analysis". *Bulletin Psikologi*. [En ligne] : <https://doi.org/10.22146/buletinpsikologi.59583> [consulté le 20 juillet 2024].

Durlak, J. et al. 2011. "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". *Child development*, 82, 1, p. 405-32. [En ligne]: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x> [consulté le 20 juillet 2024].

Duxbury, J. G., Tsai, L. 2010. "The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities". *International Journal of Instruction*, 3 (1), p. 3-18.

Elabdali, R. 2021. "Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing". *Journal of Second Language Writing*, 100788. [En ligne] : <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2020.100788> [consulté le 20 juillet 2024].

Ertek, B. 2019. « Le système orthographique de la langue française : les difficultés de l'unité sonore et sémantique ». *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, n°41, p. 365-379.

García-Almeida, D. J., Cabrera-Nuez, M. T. 2020. "The influence of knowledge recipients' proactivity on knowledge construction in cooperative learning experiences". *Active Learning in Higher Education*, 21(1), p. 79-92.

Gömlüksiz, M. 1997. *Kubaşık öğrenme*. Adana: Baki Kitabevi.

Gömlüksiz, M. N., Özkaya, Ö. M. 2012. "Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri", *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2, p. 495-513.

Herreid, C. 1998. "Education why isn't cooperative learning used to teach science?". *BioScience*, 48, p. 553-559. [En ligne] : <https://doi.org/10.2307/1313317> [consulté le 20 juillet 2024].

- Hortigüela Alcalá, *et al.* 2019. “Cooperative learning and students’ motivation, social interactions, and attitudes : Perspectives from two different educational stages”. *Sustainability*, 11(24), 7005. [En ligne] : <https://doi.org/10.3390/su11247005> [consulté le 20 juillet 2024].
- Johnson, D. W. *et al.* 2000. “Cooperative learning methods A meta-analysis”, *The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota*.
- Johnson, D. W., *et al.* 1998. “Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? Change”. *The Magazine of Higher Learning*, 30(4), p. 26-35.
- Kanmaz, A. 2007. Acquisition des compétences d’interaction verbale en FLE : exemple d’analyse d’une classe de FLE en Turquie. [En ligne] : <http://bearfrac.free.fr/actes3ducolloquedenantesNov2007.pdf> [consulté le 20 juillet 2024].
- Mauger, G. 1955. *Cours de langue et de civilisation française*. Paris : Hachette.
- Karasar, N. 2004. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (13. Baskı). Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, E., Alpar, M. 2019. « Opinions et suggestions des futurs enseignants de Français langue étrangère (FLE) sur l’enseignement de la compétence orale en français : L’exemple de l’Université Uludağ de Bursa ». *Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 29(2), p. 219-242.
- Kyndt, E. *et al.* 2013. “A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?”. *Educational Research Review*, 10, p. 133-149. [En ligne]: <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2013.02.002> [consulté le 20 juillet 2024].
- Limones-Borbor, J. 2023. “Cooperative learning to enhance oral proficiency meta-analysis of research”. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*. [En ligne]: <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i1.610> [consulté le 20 juillet 2024].
- Loes, C. 2022. “The Effect of collaborative learning on academic motivation”. *Teaching and Learning Inquiry*. [En ligne] : <https://doi.org/10.20343/teachlearning.10.4> [consulté le 20 juillet 2024].
- Maidin, R. 2020. “Vygotsky sociocultural approach in early childhood education”. *International Journal of Modern Education*. <https://doi.org/10.35631/ijmoe.27004> [consulté le 20 juillet 2024].
- Mendo-Lázaro S. *et al.* 2022. “The Impact of cooperative learning on university students’ academic goals”. *Front. Psychol.* 12:787210. doi: 10.3389/fpsyg.2021.787210.
- Nacar Logie, N. 2013. “Fransızca öğretmen adaylarında sözlü söylem becerilerinin iyileştirilmesi”. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, cilt.9, n° 10, p.451-458.
- Nacar Logie, N., Özperçin, A. 2017. « Méthode en vue d’améliorer la compétence de l’oral des futurs enseignants de français langue étrangère ». *Synergie Turquie*, n°10, p. 85-106. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Turquie10/nacar_logie_ozpercin.pdf [consulté le 20 juillet 2024].
- Nacar Logie, N. 2015. “Use of theater for a sustainable improvement of written & oral skills: A sample activity realized with Molière’s plays”, *Procedia*, cilt.1, p. 22-26.

- Namaziandost, E. *et al.* 2019. "The Impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English". *Linguistic Anthropology eJournal*. [En ligne] : <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9809> [consulté le 20 juillet 2024].
- Oubejja, M. 2013. *Développement du langage selon Noam Chomsky*. <https://lewebpedagogique.com/cognition/2013/04/30/developpement-du-langage-selon-noam-chomsk> [consulté le 20 juillet 2024].
- Özçelik, N. 2008. « Problèmes de prononciation des étudiants Turcs en français ». *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 34, p. 204-217.
- Pala, A. 1995. İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Puzio, K., Colby, G. 2013. "Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review". *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, p. 339-360. [En ligne] : <https://doi.org/10.1080/19345747.2013.775683> [consulté le 20 juillet 2024].
- Saraç, F. 2020. "Field specific competencies for French language teachers in Turkey: A model proposal". *Educational Research and Reviews*, 15(6), p. 336-345.
- Sciliano, J. I. 2001. "How to incorporate cooperative learning principles in the classroom: It's more than just putting students in teams". *Journal of Management Education*, 25(1), p. 8-20, 2001 Sage Publications, Inc.
- Shadiev, R., Wang, X. 2022. "A review of research on technology-supported language learning and 21st century skills". *Frontiers in Psychology*, 13. [En ligne] : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897689> [consulté le 20 juillet 2024].
- Thibert, R. 2008. « L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique ». [En ligne] : <http://eduveille.hypotheses.org/364> [consulté le 20 juillet 2024].
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA and London UK: Harvard University Press.
- Xiao-Yan, W. 2011. "Cultivation of the autonomous learning ability in college English reading teaching". *Journal of Heilongjiang College of Education*.
- Yeo, S. 2022. "A study of college English reading class teaching method: Focusing on cooperative learning". *Korean Association for learner-centered curriculum and instruction*. [En ligne]: <https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.16.1023> [consulté le 20 juillet 2024].
- Yılmaz Güngör, Z. 2016. « L'apprentissage coopératif pour favoriser l'interaction en classe de français langue étrangère ». *Humanitas*, 4(7), p. 467-484.
- Yücelsin-Taş, Y. T. 2013. « Formation des enseignants de langues étrangères en Turquie ». *La Revue Française d'Éducation Comparée : Raisons-Comparaisons-Educations*, L'Harmattan, n° 9, p. 205-217.



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>

